WESLEYAN UNIVERSITY
LIBRARY.

IP V.35
No. 7248 1934

Accession No. 191606

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE
ALUMNI LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
LEIPZIG

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

XXXV. JAHRGANG

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
UND JUGENDKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **O. KROH**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER, A. HOFFMANN UND **H. VOLKELT**

XXXV. JAHRGANG

1934
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
7Z48
v.35
1984
191606

JAN 3 0 1935

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Vom Leben zur Schule. Vorbetrachtungen zu einer pädagogischen Organologie. Von Universitätsprofessor Dr. O. Kroh in Tübingen 1

Die Verwurzelung des Nationalismus im Gefühlsleben. Von Dr. W. Ehrenstein, Privatdozent an der Technischen Hochschule in Danzig 16

Das Erlebnis des Symbols im Jugendalter. Von Studienprofessor W. J. Ruttmann in Schwabach 24

Das Schulhaus als pädagogisches Milieu. Versuch einer Lösung. Von Schulleiter G. Lobe in Jauer i. Schl. 39

Praktische Psychologie und typologische Forschung der Gegenwart. Von Dr. H. J. Kuhn in Tübingen 49, 97

Elterliche und kindliche Generation in der Gegenwart. Eine psychologisch-biologische Studie. Von Anstaltsarzt Dr. med. H. Stanka in Wien 62

Rhythmus und sein Einfluß auf Kinderlieder. Von R. Leibold in Leipzig..... 70

Deutschdruck, nicht Lateindruck. Ein Beitrag zur Untersuchung der Lesbarkeit von Fraktur und Antiqua. Von Prof. Dr. W. Hische in Hannover..... 78

Ideal und Gegenideal in der jugendlichen Entwicklung. Von Oberstudiendirektor Dr. K. Schmeing in Berlin..... 104

Der Unfug als jugendpsychologische Erscheinung. Von Prof. Dr. A. Kießling in Wiesbaden..... 109

Ein einfachstes Verfahren zur Berechnung korrelativer Zusammenhänge. Von Prof. Dr. R. Pauli und Dr. A. Wenzl in München 113

Mitteilungen aus dem Päd.-Psych. Institut Leipzig..... 120

Das Sinnbildliche als Medium völkischer Bildung und Erziehung nach Friedrich Fröbel. Von Priv.-Dozent Dr. Fr. Berger in Tübingen 129, 206, 377

Filmkunst und Erziehung. Von Prof. Dr. Fr. Glaeser in Wien..... 139

Psychologisch-Pädagogisches über geistige Arbeit, Anstrengung und Überanstrengung. Von Dr. Franziska Juer-Marbach in Wien 151

Ordnen von Werkzeichnungen als psychologische Eignungsuntersuchung im Dienste der Berufsberatung. Von Reg.-Rat Dr. A. Huth in München..... 164

Zur Bedeutung der Individualpsychologie für die Erziehung Verwahrloster. Von Dr. H. Schaubert in Freiburg i. Br. 172

Zur psychologischen Grundlegung der Schullandheimbewegung. Von Prof. Dr. W. Hische in Hannover 185

Experimentelle psychologische Untersuchungen über den didaktischen Anschauungswert graphischer Darstellungen im Unterricht. Von Studienrat Dr. J. Wagner in Frankfurt a. M..... 217, 318, 352

Ein Testheftverfahren mit qualitativer Bewertung. Von Dr. A. Huth in München 225

Gemeinschaftspsychologie und Gemeinschaftserziehung. Bericht über den 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Von Univ.-Prof. Dr. O. Kroh in Tübingen..... 233

Zur Psychologie des Führers in der alten und der neuen deutschen Jugendbewegung. Von Priv.-Dozent Dr. Elisabeth Lippert in Mainz 249

Seite

Grundfragen der sozialen Entwicklung in Kindheit und Jugend.
I. Die sozialpsychische Entwicklung in der frühen Kindheit. Von Dr. H. J. Kuhn in Tübingen ... 266
II. Die sozialpsychologische Entwicklung in der schulfähigen Kindheit. Von Dr. R. Schaal in Tübingen ... 275
III. Sozialpsychologie der Reifezeit. Von Dr. Elisabeth Knoll in Tübingen ... 307

Zur Psychologie des Soldatentums. Von Prof. Dr. H. W. Ziegler in Rostock ... 297

Die erzieherischen Kräfte der Familie. Von Dr. L. Eckstein in Cannstatt ... 312

Kindheitserinnerungen Landgebürtiger als Quell völkischer Selbsterkenntnis. Von Dr. W. Brix in Halle/S. ... 329

Die soziologische Struktur und die sozialen Kräfte des Bundes. Von Dr. H. Roth, Heerespsychologe in München ... 337

Schriftbildmethode — ursprünglich ein deutsches Unterrichtsverfahren. Von Dr. R. Lindner, Taubstummenoberlehrer in Leipzig ... 345

Die Erziehungsmächte Elternhaus, Schule und Hitlerjugend in der Entscheidung. Von Rektor Dr. G. Hirsch in Guben ... 399

Stufeneinteilung der jugendlichen Entwicklung. Von Oberstudiendirektor Dr. K. Schmeing in Berlin-Friedenau ... 410

Experimentell-psychologische Erkenntnisse über das Übungsproblem. Von Dr. K. Mierke in Göttingen ... 416

Verfasserverzeichnis.

Berger, Fr. 129, 206, 377
Brix, W. 329
Eckstein, L. 312
Ehrenstein, W. 16
Glaeser, Fr. 139
Hische, W. 78, 185
Hirsch, G. 499
Huth, A. 164, 225
Juer-Marbach, Fr. 151
Kießling, A. 109
Knoll, J. 307
Kroh, O. 1, 233
Kuhn, H. J. 49, 97, 266
Leibold, R. 70
Lindner, R. 345
Lippert, E. 249
Lobe, G. 39
Mierke, K. 416
Pauli, R. 113
Roth, H. 337
Ruttmann, W. J. 24
Schaal, R. 275
Schaubert, H. 172
Schmeing, K. 104, 410
Stanka, H. 62
Wagner, J. 217, 318
Wenzl, A. 113
Ziegler, H. W. 297

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Arbeiten aus dem Laboratorium für experimentelle Pädagogik in Athen ... 95
Aus dem 23. Jahresbericht des Bremer Instituts für Jugendkunde ... 229
Das einzige Kind. Verfahren einer schulstatistischen Aufnahme. Von Dr. L. Wülker in Hannover ... 325
Ferienkurs München 1934 ... 179
VI. Kongreß für Heilpädagogik ... 292
XIV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1934 ... 179
Lebendige Rhythmik im Menschenleben. Von Prof. Dr. A. Hoffmann in Erfurt ... 92
Testserie zur psychologischen Untersuchung der Schulneulinge ... 178
Über die Linksschrift eines einarmigen Schülers. Von A. Legrün in Wien ... 371
Zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen ... 366
Zur Beobachtung des Werterlebens Zwölfjähriger. Von Fr. Weigl in München ... 177

Inhalt der Nachrichten.

Seite

Ausstellung des Pädagogisch-Psychologischen Institutes Leipzig zur sächsischen akademischen Woche des NSLB im Mai 1934 ... 232

Seite

Berufung von Prof. Dr. G. Stieler-Freiburg ... 373
Dr. Heinz Burkhardt † ... 232
Dr. Otto Bobertag † ... 232

Seite

Eröffnung eines charakterologischen Instituts in Königsberg 231
IV. internationaler Kongreß für moralische Erziehung vom 11.—15. IX. 1934 in Krakau 231
VIII. internationaler Kongreß für Philosophie vom 2.—7. IX. 1934 in Prag 231
VIII. internationaler psychotechnischer Kongreß vom 11.—15. IX. 1934 in Prag 231

Seite

Prof. Dr. Hans Volkelt-Leipzig zum Professor für Entwicklungspsychologie und politische Pädagogik ernannt 373
Tagung des Pädagogisch-Psychologischen Institutes München vom 30. Juli bis 2. August 1934 292
Vier Vortragsreihen über die nationalsozialistische Erziehung — veranstaltet vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht vom 9. Juli bis 4. August 1934 231

Schrifttum.

Ach, N., Über die Determinationspsychologie und ihre Bedeutung für das Führerproblem 96
Achenbach, W., Volk in Entscheidung 124
Berger, Fr., Menschenbild und Menschenbildung 327
Bovet, P., Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant 374
Brückl, Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens 375
Bühler, Ch., Der Lebenslauf als psychologisches Problem 126
Carry van Biema, Farben und Formen als lebendige Kräfte 48
Croner, E., Eduard Spranger: Persönlichkeit und Werk 126
Czech-Jochberg, Deutsche Geschichte nationalsozialistisch gesehen 376
Eckhardt, K. und Kern, J., Fröhliche Arbeit im Rechenunterricht der Volksschule 127
Haag, Fr. E., Die geistige Gesundheit des Volkes und seine Pflege 124
Häußler und Redl, Einführung in die Logik und in die Grundfragen der Philosophie 373
Hartlieb, K., Die Erkenntnisgrundlagen der Bildsprache 294
Haupt, Nationalerziehung 125
Haushofer, K., Wehrwille als Volksziel 293
Hördt, Ph., Muttersprache und Volkserziehung 328
Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft — International Education Review — Revue Internationale de Pedagogie 128
Jaensch, E. R., Die Lage und die Aufgaben der Psychologie 125
Jaensch, E. R., Eidetische Anlage und kindliches Seelenleben 295
Jung, C. G., Die Beziehung der Psychotherapie zur Seelsorge 127
Klatt, G., Jugend in Geschlechtsnot 47
Kleinere Schriften zur Frage der Erneuerung des deutschen Volkstums ..... 180—184
Künkel, Fr., Grundzüge der politischen Charakterkunde 294
Lange, H., Das Erwachen der Seele 327
Märker, Fr., Symbolik der Gesichtsformen 373
Mertens, P., Die sexuelle Not der Jugend 47
Müßler, M., Das Bauen des Kindes mit zweifarbigem Materiale 424
Odenbach, K., Neue Versuche über Denktypen 296
Overstreet, H. A., Einfluß gewinnen 126
Pfahler, G., Eros und Sexus 47
Poppelreuter, W., Hitler, der politische Psychologe 124
Popenoe, P., Des Kindes Erbschaft 46
Probst, K. Fr., Philologen der Nation 293
Rasmussen, V., Ruth. Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens 423
Schairer, J. B., Was ist mit meinem Kinde? Ein Abc der Erziehungsberatung ... 232
Schlemmer, H., Jugendpsychologie 327
Schneider, K., Psychiatrische Vorlesungen für Ärzte 326
Schönfeld, W., und Menzel, K., Tuberkulose, Handschrift und Charakter 327
Schwedtke, K., Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht 375
Schwedtke, K., Gegen das Schlagwort in der Erziehung 294
Siddy, Wronsky und Kronfeld, Sozialtherapie und Psychotherapie 296
Surén, H., Volkserziehung im Dritten Reich 294
Staemmler, M., Volk und Rasse 124
Steinberg, W., Die seelische Eingliederung in die Gesellschaft 125

Seite

Stötzner, K. H., Der Unerwachsene als Objekt des Delikts 232
Stolle, H., Neuer Geist der Führung in deutscher Schule 125
Straub, W., Die Grundlagen einer experimentellen Bildungspsychologie 373
Sturm, K. F., Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate 376
Sturm, K. F., Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung 232
Thorndike, E., The fundamentals of learning 127
Vértes, O., Nervöse Kinder 374
Vierteljahrsschrift „Bildung und Erziehung“ 232
Wittmann, Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule 295
Ziegler, H. W., Wehrerziehung im neuen Geiste 293
Zimmermann, K., Deutsche Geschichte als Rassenschicksal 376
Zu Wilhelm Diltheys Schriften 122

Vom Leben zur Schule.

Vorbetrachtungen zu einer pädagogischen Organologie.[1]

Von Oswald Kroh.

1. Die Erneuerung der Erziehung steht zur Neugestaltung des völkischen Lebens und seiner staatlichen Ordnungen in einem engeren und doch zugleich allgemeineren Zusammenhang, als vielfach erkannt oder zugegeben wird. Nicht nur die erzieherischen Aufgaben, die der Schule und dem Haus zugewiesen oder neu eingeschärft werden, nicht nur die Formen absichtlicher Erziehung, die der Staat bewußt übernimmt und anregt, kommen hier in Betracht, — neben und mit ihnen wirken, nicht weniger mächtig und nachhaltig, die Kräfte des neugeordneten völkischen Lebens selbst. Sie werden in dem Grade an Wirkungskraft gewinnen, in dem die Durchformung des Lebens mit volksgemäßen Ordnungen fortschreitet und sich organisch vollendet.

In der Vergangenheit stand das absichtliche bildnerische Geschehen der Schule und verantwortlicher Erzieherkreise nicht immer mit Unrecht zu den Erziehungswirkungen des zerfallenden, jeder Einheitlichkeit und organischen Gestalt beraubten Lebens in einem nur lockeren Verhältnis, oft sogar in einem direkten Gegensatz. Angesichts der Hoffnungslosigkeit, die sich des Erziehers bemächtigen mußte, der das Leben auf seine positiv zu wertenden erzieherischen Gehalte hin ansah, war es nicht unbegreiflich, wenn viele der Meinung huldigten, nur aus einer von Schule, Jugendbewegung und Jugendpflege her zu begründenden Erneuerung der jungen Generation könnte der Prozeß einer Neugestaltung auch der außerschulischen Lebensbezirke des deutschen Seins in Gang gebracht werden. Wohl übersah man dabei, daß die absichtliche Erziehung nie von sich aus eine neue Kultur einzuleiten und lebendig zu erhalten vermag, daß es vielmehr ihr Schicksal ist, weithin gebunden an die Kräfte des wissenschaftlichen, kulturellen, politischen und religiösen Lebens, dem zur Verwirklichung zu verhelfen, was sie an lebenskräftigen und lebenfördernden Ansätzen in ihrer Sphäre vorgegeben findet. Bedenklicher als das Übersehen dieses grundsätzlichen Sachverhalts aber waren, wie mir scheint, zwei andere Folgerungen, die bis in die jüngste Zeit mit voller Deutlichkeit gezogen wurden. Einmal der Verzicht auf ein umfassendes, von anerkannten materialen Gestalten erfülltes Bildungsziel; war man doch noch im Jahr 1931 in einflußreichen Kreisen angesichts der Undurchsichtigkeit der kulturellen und geistigen Sphäre und unter dem Eindruck des rapiden Wandels menschlicher Existenzbedingungen bereit, aktive Lebens-

[1] Die organische Erneuerung der Erziehung und des Erziehungsdenkens, mit der sich der Verfasser im Septemberheft dieser Zeitschrift auseinandersetzte, soll hier auf ihre allgemeine Fruchtbarkeit hin betrachtet werden.

tüchtigkeit als das Ziel der neuen Erziehung zu bezeichnen und „Wendigkeit" als deren wichtigstes Merkmal anzusprechen. So, als wenn allein die aktive Bewältigung beliebig vorgegebener Verhältnisse schon an sich, sofern sie nur der Sicherung der persönlichen Existenz diene, ein hinreichendes Ziel der Bildung sein könne. Man war sich dabei offensichtlich nicht bewußt, daß man damit auch die letzten Widerstandskräfte gegen den fortschreitenden Zerfall der Kultur und der völkischen sowie der individuellen Ehre ausschalten mußte. Darum bedeutete eine solche Pädagogik die völlige Kapitulation vor einem an gültigen Werten und pädagogischen Formkräften entarmten Leben. Man nahm dieses Leben als Schicksal, dem man sich nicht entziehen könnte und dessen Unberechenbarkeiten die Jugend des Volkes angepaßt werden müsse. Blieb bei dieser Stellungnahme immer noch der Aspekt auf das Leben als Zeichen eines Über-die-Schulmauern-Hinausdenkens, so konnte die zweite, damals noch häufigere pädagogische Haltung nicht einmal von sich behaupten, daß sie dem Leben, seinen Forderungen und Gefahren überhaupt einen Blick zuwandte. Wenn, wie es noch vor wenigen Jahren ungerügt geschah, im amtlichen Organ eines deutschen Landes der angesehene Leiter einer höheren Schule die Frage, ob die höhere Schule unmittelbare Erziehungsaufgaben habe, schlechthin verneinen konnte, wenn für weite Kreise der Lehrerschaft und ihrer näheren und entfernteren Vorgesetzten der Lehrplan und seine ordnungsgemäße Berücksichtigung das Kernproblem der Schule geworden war, dann bleibt angesichts solcher Tatsachen nur die Frage, ob hier mehr der ungeprüfte Glaube an mögliche erziehliche Nachwirkungen des Unterrichts oder gar vollkommene Gedankenlosigkeit waltete.

Gegenüber diesen Erscheinungen, die jedes erzieherische Ethos vermissen lassen, bedeutet der pädagogische Optimismus derer, die von einer mit geistigen und sittlich-religiösen Widerstandskräften ausgerüsteten Jugend eine allmähliche Erneuerung des Gesamtlebens erwarteten, zwar keine befriedigende Lösung der Problematik, immerhin aber doch einen Ausdruck kritischer Haltung und einen Beweis erzieherischen Wollens. Eine befriedigende Lösung des Verhältnisses von Erziehung und Leben war in den letzten $1^1/_2$ Jahrzehnten wohl überhaupt unmöglich. Die Schule lebte von dem Glauben an geistige Kräfte und Werte; das Leben diente brutalem Ungeist und stellte sich in den Dienst der Realisierung materieller Werte. Die Schule hielt fest am Ziel der Persönlichkeitsbildung, im Leben regierten Masse und Schlagwort. Nichts was die Schule lehrte, wurde vom Leben unbestritten gelassen. Kein Wunder, daß den Versuchen der Schule, das Leben zu beeinflussen oder seinen Einfluß auszuschalten, nur geringer Erfolg beschieden sein konnte.

Heute versucht der nationalsozialistische Staat eine organische Ordnung des gesamten Volkslebens aufzubauen, die, von umfassenden Ideen geleitet und am Wesen und an den Bedürfnissen des Volkstums ausgerichtet, für das Ganze des Volkes eine Erziehungsmacht größten Stils zu werden ver-

spricht. Der feste Halt einer erneuerten artgemäßen Sitte sucht das Leben zu erfassen, die Kräfte des Staats überwachen ihre Befolgung. Ein artgemäßes Recht kräftigt das Volksempfinden. Das Bewußtsein von der Verwurzelung aller kulturellen Erscheinungen und politischen Kräfte im Nährboden des Volkstums läßt den Individualismus überwinden und verhilft der Gemeinschaftsidee zum dauernden Durchbruch.

In dieser Situation kann die Schule nicht zurückstehen. Wollte sie das, dann würde sie als Kind eines zu Ende gehenden Zeitalters auch jetzt noch die Verbindung mit dem Leben vernachlässigen, deren Fehlen in der Vergangenheit ihre Arbeit beeinträchtigte.

2. Vielleicht weist man darauf hin, daß durch die Teilnahme der Schule an den großen Kundgebungen des neuen Staates, durch die Eingliederung der Schüler und Schülerinnen in das deutsche Jungvolk, die Hitlerjugend und den Bund deutscher Mädchen, durch die Hereinnahme von Rassenkunde, Eugenik und Volkskunde in den Unterrichtsplan, durch nationalsozialistischen Geschichtsunterricht und durch die Betonung der erzieherischen Aufgabe gegenüber der rein unterrichtlichen den dringendsten Bedürfnissen nach Eingliederung der Schule in den neuen Staat Rechnung getragen worden sei. Man vergißt aber dabei, daß die Schule erst dann dem neuen Staat sinnvoll eingefügt ist, wenn sie selbst, wie alles, was der Staat anregt, hütet und ordnet, organische Gestalt gewonnen hat, man vergißt, daß zeitlich befristete oder sachlich begrenzte Verbindungen von Schulforderungen und Staatswollen noch keine Bürgschaft für eine innere organische Erneuerung des Schulwesens bedeuten.

Etwas von diesem Willen zur organischen inneren Gestalt lebte gerade und ganz besonders in den Kreisen der Pädagogen und Schulmänner, die in der Vergangenheit das pädagogische Tun und Wollen an der natürlichen Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen auszurichten suchten. Und eine spätere Geschichtsschreibung der Pädagogik der letzten Jahrzehnte wird einmal die Tatsache, daß in einer Zeit, der das Gefühl für organisches Werden und Wachsen fast abhanden gekommen schien, gerade bei den jugendkundlich orientierten Pädagogen der Wille lebendig war, der Bildungsarbeit der Schule mindestens insoweit zur organischen Gestalt zu verhelfen, als durch die Anpassung der Schularbeit an den natürlichen Entwicklungsrhythmus und durch Befriedigung der aus der natürlichen Entfaltung herstammenden Bedürfnisse möglich war.

Damit war aber doch nur eine Seite der nötigen inneren Erneuerung des Schulwesens erkannt. Schule soll nicht nur insoweit Organismus sein, als sich in ihr die Begegnung von Schüler, Lehrer und Bildungsgut in Formen vollzieht, die dem Wesen des Schülers angemessen sind. Sie sollte auch ihre eigene Stellung im Ganzen des völkischen Staates, ihre örtlich und völkisch bestimmte Bildungsmission, vor allem auch ihr Verhältnis zu den außerschulischen Erziehungsmächten organisch zu gestalten suchen. Erst

dann ist die Gewähr dafür gegeben, daß sie mit dem engeren und weiteren Bezirk ihres Lebensumkreises in eine Verbundenheit tritt, die sie selbst allen wertvollen Erziehungskräften öffnet, sie am geordneten Leben des Volkes sinngemäß teilnehmen und ihre pädagogische Mission ausweiten und erfolgreich gestalten läßt. Der Theorie der Pädagogik erwächst damit die Aufgabe der Durchdringung der gesamten völkischen Wirklichkeit auf ihre Erziehungskräfte hin; der pädagogischen Psychologie die Pflicht, sich einzubauen in das große Gebäude einer völkischen Anthropologie. Erst dann wird eine große pädogogische Organologie das schulische und das außerschulische Geschehen zugleich umfassen.

Die Notwendigkeit einer derart umfassenden Begründung der Pädagogik ist heute dringlicher als je. Wenn Erziehung die Aufgabe hat, die heranwachsende Jugend in das Leben des Volks als geschulte aktive und die völkische Entwicklung weitertreibende Kraft einzuführen, dann muß sie sich auf das Ganze des völkischen Lebens beziehen, und in ihren organisierten und absichtgeleiteten Vollzugsformen muß die ständige Ausrichtung am Ganzen ihres Ziels erkennbar bleiben. Es widerspricht der Forderung nach organischer Verwirklichung dieses Vollzugs, wenn das Leben der Schule grundsätzlich andere Gehalte und einen wesensmäßig anderen Stil hat als das Volksleben, zu dem sie erzieht; wenn die Sitten und Ordnungen, die sie für ihr eigenes Leben aufrichtet, sich wesenhaft unterscheiden von den Ordnungen des Lebens; wenn sie an Stelle blutvoller Wirklichkeit den Aufguß einer rationalistischen Wissensbildung bietet, und wenn wesentliche Erziehungskräfte des Lebens von der Schule nicht erkannt oder doch vernachlässigt werden.

Wie bedeutsam der Blick auf die funktionelle Erziehung ist, hat, nachdem schon Herder, Pestalozzi, Schleiermacher, Fröbel und Willmann dieser Seite des pädagogischen Geschehens zu oft übersehene oder gering gewertete Beachtung widmeten, neuerdings E. Krieck deutlich gemacht, für den die Pädagogik erst durch diesen Rückgang zu einer im echten Sinn philosophischen Disziplin wird. Heute ist klar, daß die Gemeinschaft des Volkes, die sich durch den lebendigen Ausdruck ihres Seins, durch Sitte, Sprache, Geschichte, Rechtsordnung und staatliche Formung als die wesentlichste aller zugleich naturgewachsenen und doch geistigen Gemeinschaften erweist, der maßgebende Träger des Lebens ist, in dem sich funktionelle Bildung vollzieht. Erst der ständige Blick auf die aus dem Volksleben in unendlicher Fülle herauswirkenden erzieherischen Formkräfte vermag unser Schulwesen von der trotz aller Differenzierung unbestreitbar bestehenden Armut an echten erzieherischen Gehalten zu befreien.

3. Die Erziehung wird damit wieder auf ihren Anfang zurückgeworfen. Nicht in dem Sinn, daß nun in unsere Schulen eine Primitivität des pädagogischen Geschehens einziehen dürfe, die dem Stand unseres Bildungswesens und den kulturellen Bedürfnissen des deutschen Volkes nicht entspricht.

Es wäre verhängnisvoll, wenn im Ernst ein Versuch dieser Art unternommen würde in einer Zeit, in der die Gewißheit dafür besteht, daß die deutsche Bildung deutschem Leben mehr als je zu dienen vermag und zu dienen bereit ist. Es hieße nicht nur eine der wesentlichen Grundlagen deutscher Weltgeltung, sondern, was bedeutungsvoller ist, eine der wichtigsten Voraussetzungen zum Neuaufbau deutscher Kultur vernachlässigen, wollte man den Rückgriff auf den Anfang der Bildung, der für die Selbstbesinnung des pädagogischen Lebens nötig ist, als Rückgang auf eine Primitivform verstehen. Es wäre freilich nicht weniger verhängnisvoll, wollte man unter dem Vorgeben, das deutsche Bildungswesen befinde sich im idealen Zustand, auf die grundsätzliche Durchprüfung seiner Voraussetzungen verzichten.

Als Beitrag zu solcher Durchprüfung wollen die folgenden Ausführungen verstanden sein; ihr Zweck ist es, durch die Darstellung der Wurzeln der Bildung Gesichtspunkte für eine Lehre von der organischen Bildung der Zukunft zu gewinnen. Darum unternehmen wir im folgenden den Versuch, den Anfängen der Bildung im außerschulischen Geschehen nachzuspüren. Dabei können wir uns, schon der tatsächlichen Vielgestalt der Formen absichtlicher Bildung wegen, die organisch in das Bildungsgeschehen des Lebens einzubauen sind, nicht damit begnügen, nur allgemein von einer funktionellen Bildung des Lebens zu sprechen. Ihren ganzen Reichtum und ihre vielfältige im absichtlichen bildnerischen Geschehen nachwirkende Artung offenbart sie, wie wir glauben, wenn wir versuchen, verschiedene ihrer Ansatzpunkte einer genaueren Betrachtung zu unterziehen.

Gelingt es dabei zu zeigen, daß alles, was in der Schule Daseinsrecht besitzt, schon seine Vorform im organischen Leben der Gemeinschaft hat, dann dürfen wir das als Beweis der Berechtigung unseres Versuchs ansehen, vom organischen Anfang der Pädagogik her die heutige Situation der Schule durchzuprüfen. Bevor wir aber diesen Beweis antreten, ist es unsere Pflicht, zu zeigen, wie vielfältig die Zusammenhänge der natürlichen Bildungsmächte des Lebens und der pädagogischen Kunstformen der Schule sind und wie wichtig die Erkenntnisse sind, die die Pädagogik aus der Betrachtung der Bildungsformen des Lebens für die Arbeit der Schule gewinnen kann.

a) Die Mutter, die in ursprünglicher Einsheit ihrem Kinde Pflege angedeihen läßt, handelt auf primitiver Stufe aus einem Instinkt heraus, das Leben, das sie gebar, zu erhalten und zu sichern. Ob hinter diesem Instinkt das große Geheimnis der Erhaltungs- oder der Fortpflanzungsantriebe steht, berührt unsere Überlegung nicht. Uns genügt es, daß sie von primitivster Stufe an das Kind nährt, betreut und geleitet bis zu seiner Verselbständigung. Ihr Schaffen und Denken folgt organischen Gesetzen und ist weltenweit von jeder erklügelten Theorie entfernt. Sie lebt ihr mütterliches Sein, indem sie ihr Kind pflegt. Ihre eigene Art und Gestalt handelt und wirkt aus ihr. Darum ist auch ihr Bezug zum Kinde, sofern sie Mutter

im echten Sinne ist, ein Totalbezug, und aus seiner Totalität erwächst ihm einzigartige formende Kraft. Er geht Leib, Seele und Geist des Kindes in gleichem Grade an, ja er ist immer zugleich leiblich, seelisch und geistig geartet. Wie sie mit Gebärde, Wort- und Stimmklang, mit gefühlsgesättigtem Tun den Kontakt zum erwachenden Leben des Kindes sucht in unreflektierter und doch sicherer Anpassung an seine Entwicklungsstufe, wie sie alle Lebensbezüge des Kindes seiner jeweiligen Entwicklungsphase anpaßt, das ist organische Bildung Unmündiger im vollendeten Sinne des Worts. Wenn die Großen in der Pädagogik, namentlich Pestalozzi und Fröbel, die Mutter-Kind-Beziehung als pädagogisches Grund- und Musterverhältnis immer wieder nennen, so dürfen wir gerade in der Erkenntnis dieser organischen Gestalt unreflektierter und doch umfassender Erziehungswirkung den Grund ihrer Mutterpädagogik sehen. Es ist der entscheidende Gedanke, daß jedes pädagogische Verhältnis vor aller kunstmäßigen Ausformung ein allgemeinmenschliches, auf Verbundenheit, Liebe, Verantwortung und Ernstnehmen gestelltes Verhältnis sein muß, sofern es überhaupt erzieherisch wesentlich sein soll. Nicht darauf kommt es zuletzt an, daß ein an sich dem Kinde fernstehender Erzieher mit erkannten und erdachten pädagogischen Antrieben erfüllt wird, sondern darauf, daß schon vor jedem pädagogischen Wollen solche hingabebereite Verbundenheit steht.

Es wäre falsch, wollte man diese Verbundenheit, wie es geschehen ist, mit dem Begriff „sozial" charakterisieren. Ob wir diesen vieldeutigen Begriff mit gemeinschaftsbereit oder mit hilfsbereit übersetzen, d. h. ob wir den „soziologischen" oder den „charitativen" Begriff des Sozialen zum Ausgang nehmen, nie sagt er ganz das, was hier gemeint ist. Nicht, daß Gemeinschaftsbereitschaft da sei, ist entscheidend, sondern daß Gemeinschaft aus innerer Notwendigkeit getätigt wird; nicht, daß man hilft, hat erzieherische Bedeutung, sondern daß diese Hilfe aus dem Geist der Verbundenheit mit dem Willen der Hinführung zur Selbsthilfe geschieht. Darum ist abstrakte Gemeinschaftsduselei ebensowenig Merkmal organischer Erziehung wie eine den Selbsthilfewillen abtötende schwächliche Sentimentalität des ständigen Vortuns und Erleichterns. Erst wenn wir mütterliche Erziehung in diesem echten Sinne nehmen, widerspricht sie nicht den Forderungen einer verantwortlichen Erziehung. — Es ist kein Zufall, daß Prof. Bergmann in Leipzig durch sein Buch „Erkenntnisgeist und Muttergeist" zu eindringender Besinnung über die Bedeutung echter Mütterlichkeit für eine Neuordnung des Staats- und Gemeinschaftslebens aufgerufen hat.

b) So tief wie im Wesen der Mutter die pädagogische Kraft auch da eingesenkt ist, wo keinerlei Reflexion auftritt, so tief ist in der organischen Struktur des Kindes die vorbewußte Entfaltungstendenz seines angelegten Funktionsgefüges verankert.

Jedem Ernstgebrauch einer Funktion geht ihre mehr spielerische Betätigung voraus. Innere Antriebe bereiten das funktionale Gefüge der jugend-

lichen Persönlichkeit im Selbstgenuß spielerischer Betätigung für jede folgende Stufe der Entwicklung vor. Der Sprachentwicklung geht das lustbetonte Lallen, dem zusammenhängenden Vorstellungsdenken das oft beschriebene Spielen mit Erwartungsvorstellungen, der realistischen Wirklichkeitsbemächtigung der 7- bis 13jährigen die phantastisch-illusionistische Begegnung des 3- bis 6jährigen mit dieser Wirklichkeit, den Selbsterziehungsversuchen der Reifezeit das Spiel des zukunftgerichteten Wachtraumlebens, dem Ernst der ehelichen Verbindung das Begegnungsspiel der Geschlechter voraus.

Übung und Kräftigung der Funktionen in freier Betätigung sollte daher für jede Schularbeit dem disziplinierten Ernstgebrauch vorausgehen. Mit a. W. der Ernstgebrauch der körperlichen, seelischen und geistigen Funktionen sollte erst dann einsetzen, wenn im freien Spontangebrauch eine gewisse Vorschulung dieser Funktionen schon bemerkbar wurde. Das gilt nicht nur für den Schulanfang, das sollte für jede grundsätzlich neue Aufgabe des Schullebens gelten, grundsätzlich neu, insofern sie von neuen Kräften Gebrauch macht.

Eindringende Kenntnis der kindlichen Entwicklung, Beachtung seines außerschulischen Lebens, sorgfältige Beobachtung der von Stufe zu Stufe neuaufbrechenden Kräfte sollte schon aus diesem Grund zu den Wesensmerkmalen einer organischen Erziehungslehre gehören, die demnach nie ohne pädagogische Jugendkunde und Entwicklungspsychologie im weitesten Sinne des Wortes aufgebaut werden kann.

Freilich wird dem Vertreter des prinzipiellen Geltungsanspruchs der Psychologie nicht selten entgegengehalten, daß der begnadete Erzieher der Krükken wissenschaftlicher Reflexion ebensowenig bedürfe wie die Mutter des Studiums der wissenschaftlichen Kindespsychologie. Man vergißt dabei aber, daß der Erzieher in keinem Fall in so unmittelbarer und totaler Verbundenheit mit jedem Schüler der ihm anvertrauten Gruppe steht, wie die Mutter mit ihrem Kinde. Man übersieht, daß die Bewußtheit, mit der die pädagogischen Akte in Schule und Staat gehandhabt werden, zu ihrer Begründung und Sicherung einer gleichgearteten Bewußtheit hinsichtlich ihrer grundlegenden Voraussetzungen nicht entbehren kann. Man läßt ganz besonders dabei außer acht, daß im Grunde jeder Erzieher ein, wenn auch oft rudimentäres und aus Meinungen und ungeprüften Urteilen zusammengesetztes Bild des Schülers oder der Klasse in sich trägt und übersieht dabei, daß das Streben aller Erzieherkategorien nach wissenschaftlicher Berufsausbildung sich nicht verträgt mit einem unwissenschaftlichen Meinen im Gebiete der beruflichen Betätigung.

Aber noch ein anderes geht aus den natürlichen Fortentwicklungen der organisch-pädagogischen Urform des Spiels hervor. Wie mit dem Wissen um Leistungen im Gebiete des Spiels, mit dem im Gemeinschaftsspiel mit

Notwendigkeit hervortretendem Wetteifer und mit dem Erahnen der kräftigenden, erholenden und befreienden Wirkung des Spiels sich der Sport entwickelt, so sollte auch echte sportliche Gesinnung aus den disziplinierten Formen schulmäßiger Funktionsübung nicht verschwinden. Die Schule kann des Wetteifers nicht entraten, sie hat nur dafür zu sorgen, daß er nicht die Gestalt egoistischen Ehrgeizes annimmt. Beschränkt sie sich in der Anregung des Wetteifers auf Zeugnisse, Lob und Tadel, dann appelliert sie an den Ehrgeiz, ohne in der Lage zu sein, seine unsozialen Ausartungen zu vermeiden. Nimmt sie statt dessen den der Jugend unserer Tage so sympathischen und naturgemäßen Sportsgeist in ihre Mauern auf, dann gewinnt sie die Antriebskräfte echten Wetteifers, ohne das Gemeinschaftsleben ihrer Schüler zu gefährden. Weil sie sich aber hüten muß, den Sinn ihrer Bildungsarbeit dadurch zu verfälschen, daß sie an Stelle der inneren Berührung mit den Bildungsgehalten den äußerlichen Erfolg einer bloßen Virtuosität setzt, darum wird sie dem Sportsgeist immer nur da eine Rolle zuweisen können, wo die Absicht formaler Bildung, d. h. aber der Funktionsschulung im Vordergrund steht. Aber auch diese notwendige Grenzziehung kann sie aus der außerschulischen Urform des Spiels entnehmen. So wie das Spiel freie Funktionsschulung bei gleichzeitiger Funktionslust ist, so ist der Sport disziplinierte Funktionsschulung mit dem Willen und im Bewußtsein des Leistungsfortschritts. Will die Schule aus dem nichtschulischen pädagogischen Geschehen im Interesse einer organischen Gestaltung ihres inneren Lebens Anregung gewinnen, dann muß die formale Bildung, so weit sie als eigenwertiges und mit eigenen Mitteln zu erstrebendes Ziel anerkannt werden kann, auch von der Naturform der disziplinierten Funktionsschulung Gebrauch machen; d. h. sie darf auf sportliche Schulungsformen nicht verzichten, wenn sie sich nicht außerhalb der organischen Ordnung begeben will.

c) Unter den die Entwicklung antreibenden Kräften ist vor allem auch die Nachahmung zu erwähnen. Sie ist auf der frühesten Stufe der kindlichen Entwicklung deutlicher Beweis eines unmittelbaren Teilhabens am andern auf Grund unreflektierter Ausdrucksansteckung. Schon ehe das Kind das Lächeln seiner Mutter versteht, noch ehe es um die nachgestaltende Gebärde seines Gesichts weiß, entfaltet die Nachahmung ihre Wirksamkeit. Auch im späteren Leben sprechen Freude und Ernst, Trauer und Not uns aus dem Gesicht unseres Mitmenschen unmittelbar an und stimmen unser Gefühl. So kann menschlicher Ausdruck auf allen Stufen der Entwicklung als gestaltete Form zum Miterleben auffordern unter Ausschaltung aller Reflexion. Zu dieser unreflektierten Nachahmung tritt früh schon ein mehr oder weniger bewußtes Nachahmen. In Spiel und Arbeit des Kindes, im Erlernen der Sprache, in jedem Teilnehmen an den Formen des Kollektivlebens wirken unreflektierte und reflektierte Nachahmung in vielfacher Verschlungenheit miteinander; um so wirkungsvoller, je reiner und überzeugender der Ausdruck ist, der als Gebärde oder Haltung uns gegenübertritt. Darum wirkt sie

auf entwickelter Stufe am mächtigsten da, wo ein Ideal oder eine Idee mit Aufforderungscharakter gestaltet erscheint.

Dieser Tatbestand beherrscht das Gemeinschaftsleben der Menschen, er begründet weithin die Gefolgschaftsverhältnisse und formt meist stärker und nachhaltiger, als Unterricht und bewußte Erziehung es vermögen. Und doch scheint die absichtliche Erziehung aus dieser Grundtatsache nur langsam zu lernen, und die Theorie der Erziehung hat ihr nicht immer die gebührende Berücksichtigung zuteil werden lassen. Wäre es sonst möglich, daß ein Lehrer des Deutschen, der seine Schüler zum gepflegten Gebrauch der Muttersprache erziehen soll, sich selbst sprachlich nachlässig äußert, und daß Sichgehenlassen in Haltung, Wort und Gebärde oft hart neben der Forderung der Zucht steht? Daß religiöse Erziehung ohne überzeugende Gestaltung persönlichen religiösen Lebens versucht wird? Daß man sich Respekt zu verschaffen sucht, und sich dabei selbst ohne Ehrfucht und ohne Gefühl für die Würde anderer benimmt?

Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß ein gutes Teil des erzieherischen Mißerfolgs unseres Schulwesens in der gedankenlosen Meinung, der junge Mensch beachte solche Kleinigkeiten nicht, seine Wurzel hat. Nur der Erzieher, der sich selbst geformt hat, vermag formend zu wirken. Und er wirkt, ohne auf Wirkung zu spekulieren. Auch hier vollzieht sich echtestes pädagogisches Geschehen ohne aufdringliche pädagogische Absicht am sichersten. Und das ist eine der Grunderfahrungen aller Pädagogik des Lebens.

Wohin wir auch blicken, ob in die Mutterstube, in die Spielsphäre, auf den Sportplatz oder in den weitreichenden Bezirk der durch Nachahmung unreflektiert übernommenen äußeren und inneren Haltungen, immer zeigt es sich, daß die Stärke und Nachhaltigkeit der Bildungskraft des Lebens nicht von der Intensität der pädagogischen Absicht abhängig ist. Die Schule kann der absichtlichen Erziehung zwar nicht entbehren; aber sie wird um so wirkungsvoller zu erziehen und zu bilden vermögen, je mehr sie ihre Lebensform an den pädagogischen Erscheinungen des Lebens überprüft. Dann wird sie u. a. auch zu der Überzeugung kommen, daß sie um so besser, um so müheloser, selbstverständlicher und nachhaltiger erzieht, je mehr sie selbst geformtes stilreines Leben ihren Schülern darbietet. Es darf der Schule auf die Dauer nicht entgehen, daß die Erziehungserfolge der Jugendbünde, mit deren Gliedern sie es in ihren Schülern wesentlich zu tun hat, mehr aus dem einheitlichen klaren Lebensstil als aus der Wirkung von Erkenntnissen stammen, und sie wird dem in ihrer eigenen Erziehungsarbeit Rechnung tragen müssen.

d) Die erzieherische Fruchtbarkeit der Familie beruht in der Allseitigkeit ihrer naturhaften und geistigen Bezüge, in der Mannigfaltigkeit der in ihren Bereich eindringenden Lebensgebiete, in der Mehrschichtigkeit ihres sozialen Aufbaus, in der Verantwortlichkeit und unreflektierten Verbundenheit

aller ihrer Glieder, und nicht zuletzt in der organischen Ordnung der vielfältigen funktionellen Leistungen, die ihre einzelnen Glieder wechselseitig vollbringen. Aber erst die einheitliche Zentriertheit ihrer Allseitigkeit, die Strukturiertheit ihrer Mannigfaltigkeit, die Bündigkeit in der Ordnung ihrer Lebensbezüge, kurzum ihre inneren Einheitsmomente, begründen recht eigentlich die erzieherische Wirksamkeit der Familie.

Gegenüber dieser mit geistigen Gehalten stark erfüllten organisch gegliederten Naturform der Gemeinschaft befindet sich die soziologische Kunstform der Schule von vornherein in einer weniger günstigen Position. Um so mehr muß sie darauf bedacht sein, alle naturhaften und geistigen Voraussetzungen echter Gemeinschaft, die ihr bleiben, zu pflegen und in ihren Dienst zu nehmen. Dazu gehört vornehmlich, daß sie den Versuch macht, ähnlich wie die Familie überindividuelle Ganzheit einheitlicher Zentrierung zu werden. Ebensowenig wie es gleichgültig ist, welcher Familie man zugehört, ebensowenig dürfte es gleichgültig sein, welcher Schule einer bestimmten Art man zugehört. So lange die Zusammensetzung des Lehrkörpers einer Schule nicht von der inneren Abgestimmtheit seiner Glieder mit beeinflußt ist, so lange bleibt freilich nur die entschiedene persönliche Führung des Schulleiters und der gute Wille des Lehrers, eine Erziehergemeinschaft in einheitlichem Geiste zu gestalten. So lange noch die Rivalität der Fächer und die Konkurrenz der einzelfachlichen Leistungen vielen höheren Schulen ihr Gepräge gibt, so lange können sie keine organische Gestalt gewinnen; und so lange in der Volksschule das tiefe Erlebnis der Gemeinsamkeit der volkserzieherischen Aufgabe nicht Schulleiter und Lehrkörper aufs engste zusammenbindet, so lange bleiben sie Unterrichtsanstalten, deren Erziehungswert gering ist. Wer Gelegenheit hat, Persönlichkeiten aller Kreise auf ihr Verhältnis zu den Schulen, durch die sie hindurchgegangen sind, zu befragen, der erschrickt vor der Teilnahmlosigkeit, mit der in der Regel der Schulen gedacht wird und vor der Geringschätzung, mit der ihre Erziehungsleistungen im ganzen beurteilt werden. Sollte es nicht natürlich sein, daß Menschen, die durch 8 oder 9 Jahre hindurch in der entscheidenden und aufnahmefähigsten Zeit ihres Lebens einer Schule angehören, ihr eine echte menschliche Verbundenheit bewahren? — Einstweilen sind unsere Schulen noch viel zu sehr Nummern ohne konkrete geistige Gestalt; der Schematismus der stoffbestimmten Leistungsgleichheit hat die Möglichkeit eingeengt, ihnen individuelle Züge einheitlichen Gepräges zu geben. Wer aber die Achtung vergleicht, die alten Colleges im englischen Bildungswesen zukommt, die stolze Erinnerung ihrer Schüler an die Schulzeit, die traditionellen Erziehungskräfte, die von ihnen ausgehen, der begreift einerseits die charakterformende Wirksamkeit dieser englischen Bildungsanstalten und er erkennt zugleich, daß die innere Fremdheit, in der sich deutsche Jugend und Schule heute vielfach noch begegnen, keineswegs als unabwendbares Schicksal hingenommen zu werden braucht.

Will die Schule ganzheitlicher Organismus werden, dann muß sie in ihrer Eigenart auch der Umwelt angepaßt sein, in der sie wirkt. Sind nicht schon die unpersönlichen Dutzendbauten, die ohne Rücksicht auf Landschaft und Stadtbild in den letzten Dezennien als Schulhäuser errichtet wurden, ein Symptom der mangelnden Bodenständigkeit ihres inneren Lebens? Man sage auch nicht, daß nur der Volksschule und namentlich der Grundschule, der ihre Verwurzelung in der konkreten Situation heimatlichen Lebens heute schon sichtbar zum Gewinn gereicht, solche Verwurzelung möglich sei. Die Lebenswirklichkeit, in der höhere Schule und Hochschule sich entfalten, sollte in ihrer geistigen Gesamtgestalt nicht weniger deutlich in Erscheinung treten. Das bedeutet nicht, daß nun aller Unterricht von den Objekten der Heimat ausgehen oder bei ihnen verweilen müsse. Es bedeutet aber, daß die anschaubare konkrete Wirklichkeit des näheren Lebensumkreises überall da in das Bildungsleben auch der entwickelteren Bildungsinstitutionen eintreten muß, wo sie exemplarische Bedeutung beanspruchen kann. Was wäre ein Unterricht in der Geschichte, der nicht die sichtbaren Zeugnisse der historischen Vergangenheit deutet? Was eine Kunstgeschichte, die die Kunstdenkmäler der nächsten Umgebung vergißt? Was fremdsprachlicher Unterricht, der nicht den Spuren der Fremdsprache in der Muttersprache und den Einflüssen fremder Kulturen auf das Leben der Heimat nachgeht? Was eine Erdkunde, die nicht die Morphologie, Wirtschafts- und Siedlungskunde der näheren Umgebung in ihrer paradigmatischen Funktion zur Geltung kommen läßt? Was überhaupt ist Schule, wenn sie von dem außerschulischen Leben ihrer Schüler, ihren Erfahrungen und Interessen, ihren Hoffnungen und Sehnsüchten keine ernsthafte Kenntnis nimmt, ja sogar jedes Berücksichtigen solcher Bezirke als aufgabewidrig ablehnt?

In der Familie bilden den Menschen, wie Pestalozzi nicht müde wurde zu zeigen, seine „näheren Verhältnisse". Sollte nicht das Nahe, Reale und Konkrete, das aus jedem Fachgebiet in die Lebenssphäre junger Menschen hineinreicht, bevorzugte Berücksichtigung in der Schule verdienen? Wie ganz anders wächst der Wille zur Wirklichkeitsbemächtigung, wo diese Wirklichkeit uns als eine konkrete gegenübertritt! Wieviel unmittelbarer geht die naturhafte und geistige Wirklichkeit der Nähe uns an! Wieviel plastischer ist überhaupt die formale und wertmäßige Bildungskraft dessen, was in unseren Lebensbereich als reale Macht hineinreicht.

Nie kann die Schule, nicht einmal als Erziehungsanstalt mit Internat, je eine normale Familie ersetzen wollen. Nie wird die soziologische Struktur der Schule oder der Schulklasse den ganzen Reichtum und die Innigkeit der rechten Familie zu erzeugen vermögen. Aber echte Menschlichkeit, Bodenständigkeit, Erdnähe, Konkretheit, Mannigfaltigkeit bei gleichwohl erhaltener Einheit sowie Verantwortung fürs Ganze wird die Schule immer

wieder anstreben müssen, wenn sie an der pädagogischen Urzelle der Familie ihre Möglichkeiten und ihre Erfolge mißt.

e) Schon damit ist angedeutet, daß nicht nur die Erziehung und nicht nur die formale Schulung, sondern auch die der materialen Bildung gewidmete Arbeit der Schule vom Leben lernen kann.

Das ganze Leben ist ein fortgesetztes Lernen. Lebensnöte aller Art bedrängen den Menschen; natürliche Interessen erwachen in der Berührung mit neuen Wirklichkeitsgebieten und Aufgaben; im Nebeneinander von Mensch zu Mensch werden dauernd, ob gewollt oder nicht, Erfahrungen, Handgriffe und Gewohnheiten übernommen, die eine merkwürdige Zähigkeit gegenüber dem Vergessen beweisen. Die Schule kennt statt dessen meist nur die bewußt gesetzten Unterrichtsziele inhaltlicher, formaler oder technischer Art. Sie geht sie methodisch an, indem sie einen bestimmten, durch den Lehrplan vorgeschriebenen Gang einhält; und sie erschrickt, wenn sie feststellen muß, daß der Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten vergißt, Wissenstoffe verwechselt und gewonnene Einsichten nicht anzuwenden vermag.

Was hat die Schule hier zu lernen? Einmal, daß sie die Möglichkeiten gelegentlicher Unterweisung und beiläufiger Information nicht verachten darf; sie darf erst recht nicht darauf verzichten, den außerschulischen Problemen und Interessen ihrer Schüler nachzugehen. Was der junge Mensch aus seiner eigenen Lebenssphäre heraus fordert, kann der Schule nie gleichgültig sein. Mehr aber noch sollte die Schule von der Methode des Lebens lernen. Die Probleme, die aus dem Leben erwachsen, sind selten nur theoretische Probleme. Oft liegt sogar ihre ganze Dringlichkeit vorwiegend in ihrer praktischen Bedeutung. Der Bildungsgang des Lebens verbindet nun in einer, für die Realschule meist fremdartigen Weise Denken und Tun, er knüpft Taten an Erkenntnisse und läßt aus dem Tun neue Erkenntnisse gewinnen. Sodann aber ist der Wirklichkeitscharakter der Probleme des Lebens meist ein anderer als der der Schulaufgaben. Die Probleme des Lebens besitzen faktische Realität, echte Dringlichkeit, Unabweisbarkeit; die Probleme des Unterrichts haben demgegenüber für den Schüler oft nur eine fiktive Realität, eine an die Situation der Schule geknüpfte Dringlichkeit und eine nur unter den Fragen des Lehrers bestehende „Nähe".

Hier deuten sich die Grenzen der schulmäßigen Kunstmittel an. Statt einzusehen, daß diese Grenzen im Kunstcharakter der Schularbeit liegen, hat man versucht, sie durch noch verkünsteltere Gestaltung der Schularbeit zu überwinden. So züchtete man stundenweise „Erlebnisse", die die Affektgeladenheit, die einer realen Begegnung zukommen könnte, mit der Halbwirklichkeit der meist nur in der Vorstellung vollzogenen Begegnung vereinigten. Man appellierte mit Kunstmitteln an das Interesse der Schüler und vergaß, daß künstlich angefachtes Interesse und natürliches Angesprochenwerden doch nie gleichgestellt werden können. Man übersah, daß das Leben

uns sinnhaltige komplexe Ganze gegenüberstellt, während die Schule ihre Stoffe nach wissenschaftlicher Systematik in elementarem Aufbau ordnet und in der Artikulation des pädagogischen Vorgangs viel mehr, als je das Leben es tut, vom Teilhaften den Ausgang nimmt.

Es ist hier nicht der Ort, die Fülle der Folgerungen zu ziehen, die sich aus den angegebenen Sachverhalten ergeben, zumal sie an anderer Stelle bereits zusammenhängend dargestellt wurden.[1] Nur an drei pädagogischen Hilfsmitteln soll hier eingehender dargestellt werden, wie weit sich die Schule vom Leben in ihrer Arbeit entfernt hat.

Wer im Leben fragt, wendet sich als Nichtwissender und des Wissens Bedürftiger an einen Wissenden um Auskunft. In der Schule fragt der wissende Lehrer den unwissenden Schüler, um eine Meinung über Wissen und Nichtwissen des Schülers zu gewinnen, günstigenfalls auch, um den Schüler zum Wissenwollen anzureizen. Die natürliche Funktion der Frage wird damit in ihr Gegenteil umgebogen. Das ist nach langem Irrtum zwar erkannt worden, und die Schülerfrage wurde pädagogische Mode. Aber glaubt man im Ernst, daß die Frage, die der Schüler oft nur unter Anleitung und nach einem angeübten Verfahren stellt, an sich schon dafür bürgt, daß er mit der gleichen Dringlichkeit um Erkenntnis ringt, die die Situationen des Lebens ihm aufnötigen, daß überhaupt das durch die Schulfrage geweckte Sinnverlangen sich im regulären Fall nicht mit dem Sinnbedürfnis vergleichen läßt, das in den tausendfältigen Begegnungen mit den zugleich praktisch und theoretisch wichtigen komplexen Anliegen des Lebens entsteht? — Komplexe Ganzheiten in realer Begegnung, Erhaltung der umfassenden Sinnzusammenhänge auch trotz der pädagogischen Artikulation der Stoffe, ständiges Anknüpfen an die Probleme, die den Schüler als eigene Probleme beschäftigen, das allein sind die Mittel, die die Schule instand setzen, das pädagogische Instrument der Frage annähernd in der natürlichen Funktion zu belassen, die ihm sonst an sich zukommt.

Als zweites Beispiel wählen wir das Zeugnis. Wo immer im Leben über eine geleistete Tätigkeit ein Zeugnis ausgestellt wird, da sucht dieses Zeugnis die Gesamtleistung und die Gesamtpersönlichkeit zu erfassen. Es stützt sich auf einen aus vielen Einzelerfahrungen erwachsenen Totaleindruck und will nichts anderes, als ein verantwortliches Urteil über Person und Leistung abgeben. Die ausführlichen Schulzeugnisse mit ihren Darlegungen über Persönlichkeit, Fähigkeiten, Interessen und Lebenspläne, die früher einmal dem Abiturienten der höheren Schulen mit auf den Weg gegeben wurden und in denen sich die ganze Fülle jahrelanger Erfahrungen in einer Gesamtbeurteilung niederschlug, sind heute bis auf wenige Ausnahmen verschwunden. Statt dessen erhält der Schüler halbjährlich notenweise Beurteilungen

[1] Psychologie der Oberstufe, Beitrag zur Reform der Bildungsarbeit, 3. u. 4. Aufl. 1933, S. 274ff.

fachlicher Einzelleistungen, die in manchen Ländern noch zu einer Gesamtnote rein rechnerisch zusammengezogen werden. Es ist keine Frage, daß diese Zeugnisse in der Mehrzahl der Fälle nach sorgfältigen Überlegungen gegeben werden; und der Lehrer, der hinter einer großen, über die ganze Seite des Zeugnisbuchs gehenden Klammer je nach Laune und Sympathie bald „gut, teils weniger", bald „genügend, teils besser" schrieb, ist in meiner Erfahrung nur einmal aufgetreten. Aber im Erleben des Schülers hat das Zeugnis einen anderen Charakter gewonnen. Es baut sich, in der höheren Schule fast durchweg, in der Volksschule in vielen Fällen, auf den Ergebnissen von schriftlichen Arbeiten aller Art sowie auf der Beurteilung mündlicher Einzelleistungen auf und ist insofern Resultat eines über das ganze Halbjahr hinwegreichenden Prüfungs-, Beurteilungs- und Summationsvorgangs. Ein gutes oder noch genügendes Zeugnis zu erhalten, wird Sinn der Schularbeit. Damit verlagert sich das Schwergewicht vom Interesse am Lehrgegenstand auf das Interesse am Zeugnis. Das Zeugnis stellt sich zwischen Schüler und fachliche Leistung. Die Erwartungen, die er an das Zeugnis knüpft, regeln weithin seinen Fleiß, seine Aufmerksamkeit und sein Fachinteresse. Damit aber geht die Unmittelbarkeit der Verbundenheit zum Inhalt der Bildungsgüter verloren. Mag sie auch in den Volksschulen und in den unteren Klassen der höheren Schulen immer wieder aus dem vorherrschend gegenstandsbestimmten Interesse heraus entstehen, so besteht doch mindestens in den mittleren und oberen Klassen der höheren Schulen die Gefahr, daß des Zeugnisses wegen gearbeitet wird; und keine Schule ist grundsätzlich gegen die Möglichkeit gefeit, daß eines Zeugnisses wegen auch „gemogelt" wird. So ist das Schulzeugnis zu einer sehr doppelseitigen Angelegenheit geworden, und die Frage, welchen Sinn ein Zeugnis sonst im Leben habe und welche Bedeutung ihm vom Standpunkte des Lebens zugesprochen werden könne, sollte häufiger als es geschieht dem Zeugniswesen der Schulen als Korrektiv gegenübergestellt werden.

Als drittes Beispiel wählen wir die Schularbeit. Die Schule hat erkannt, daß die Ernsthaftigkeit schaffender Tätigkeit den Namen „Arbeit" verdient, sie bemüht sich darum, Arbeitsschule zu werden.

Im Leben des Alltags ist Arbeit die ernsthafte mit adäquaten Mitteln sich vollziehende Auseinandersetzung des vom Gestaltungswillen gedrängten Subjekts (oder einer Gemeinschaft) mit einer vorgegebenen noch ungestalteten oder umzugestaltenden Wirklichkeit unter der Führung eines Ziels, der Werkvorstellung (wobei das Werk auch ein rein geistiges Gebilde sein kann). Planung und Ausführung, Kontrolle, Erprobung und Anwendung durchdringen sich im Prozeß des Schaffens vielfältig. — An der Schularbeit werden, wenn wir genau prüfen, diese Merkmale der Arbeit nicht immer zugleich aufgewiesen werden können. Bald ist der Lehrer der Planende, dann ist die Arbeit nur aufgegeben; bald fehlt es an der Ernsthaftigkeit, dann artet sie

in Geschäftigkeit aus; bald fehlt der Arbeit überhaupt der Charakter der Auseinandersetzung, dann bildet sie günstigstenfalles Techniken aus, ohne den ganzen Menschen zu leidenschaftlicher Anteilnahme aufzurufen, von der allein bildende Wirkung auszugehen vermag. Bald ist auch der Arbeitsvorgang pädagogisch so gestuft und geregelt, daß er zu einem Schema wird, in dem der Schaffensprozeß in methodischer Gängelung abläuft. — Darum entsteht auch hier immer wieder die Frage: ist der Schaffensprozeß, den der Lehrer überwacht, so geartet, daß ein Arbeiter der Hand oder des Geistes ihn noch unbedenklich „Arbeit" nennen würde? Erst wenn diese Frage mit gutem Gewissen bejaht werden kann und wenn zugleich der bildnerische und erzieherische Ertrag der Tätigkeit positiv bewertet werden muß, besteht ein Recht, die Schule Arbeitsschule zu nennen.

f) Mit den angegebenen, mehr beispielartig herausgegriffenen Tatbeständen, die uns die absichtliche pädagogische Tätigkeit der Schule in das Blickfeld des pädagogischen Geschehens im Leben rücken sollten, haben wir freilich nur eine kleine Auswahl der Zusammenhänge erfaßt, die hier zur Erörterung stehen könnten. Nur summarisch kann die Betrachtung noch weitergeführt werden: Die Schule will zur Gemeinschaft erziehen und setzt ihre Schüler auf den Isolierschemel der Schulbank; sie fordert Gemeinschaftsgesinnung und appelliert an den Ehrgeiz des einzelnen. Sie baut das Gehäuse einer Schulordnung auf und läßt dabei noch oft auch außer Betracht, daß diese Ordnung wesensmäßig nicht nur der Schule, sondern dem Leben dienen soll und daher sinnvoll hinüberführen muß zu den großen Zuchtmächten des Lebens, zu Sitte, Recht, Gesetz, Staat und Kirche. Sie pflegt die Wissenschaft und läßt doch nicht immer mit der nötigen Klarheit deutlich werden, daß auch die Wissenschaft im Leben einen Platz und eine Funktion hat. Und wenn sie in Zukunft Volkskunde treibt, dann hat sie dafür Sorge zu tragen, daß nicht die abgezogenen Lehrgehalte einer neuen Wissenschaft, sondern die blutvollen Realitäten des Volkslebens ihren Schülern begegnen und in ihren Mauern eine Stätte finden.

4. Überblickt man die damit immer noch bloß angedeutete Fülle von Perspektiven, die vom Standpunkte des Lebens aus sich der Schule und ihrer Arbeit öffnen, dann wird erkennbar, daß in der Schule nichts zu geschehen braucht, was nicht schon seine organische Urform im Leben besitzt. Dann wird aber vielleicht auch klar, was wir meinten, wenn wir forderten, daß eine organische Pädagogik das absichtliche pädagogische Tun einzuordnen und einzubauen habe in das unabsichtliche und doch so wirksame pädagogische Geschehen des Lebens. Der Rückgriff auf den organischen Ausgang des erzieherischen Geschehens befreit von schulmäßigen Vorurteilen, überwindet die Enge des Schulstandpunktes und gibt eine Grundlage für die organische Neugestaltung des Schulwesens im neuen Staat. Und was wir hier für die Praxis der Schule zu zeigen versuchten, das gilt auch für

die pädagogische Theorie. „Das Studium der Bildungskräfte und Bildungswirkungen des Lebens, die ständige Konfrontation schulmäßiger Bildungsformen mit den Naturformen der Bildung wird ... eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik der Zukunft sein müssen, wenn sie Anspruch darauf erheben will, organische Pädagogik zu werden.“ [1]

* *

Die Verwurzelung des Nationalismus im Gefühlsleben.

Von Walter Ehrenstein.

Als Bestandteil einer Ideologie erscheint der Nationalismus wesentlich rational unterbaut. Die Wurzeln des Nationalismus wären nach dieser Auffassung hauptsächlich im Verstandes- und Vorstellungsleben zu suchen, während jene Ansicht, die im Nationalismus den notwendigen (sozusagen instinktiven) Ausdruck der Menschennatur schlechthin sieht, dessen seelische Wurzeln eher im Gefühlsleben suchen wird. Daß im Nationalismus Gefühle stark beteiligt sind, ist ebenso sicher richtig, wie es sicher falsch ist, ihn ausschließlich als Ausdruck einer rationalen Ideologie begreifen zu wollen. Gewiß gehören — wenigstens bei den zivilisierten Völkern — auch rationale Gründe zu den Motiven der nationalistischen Haltung. Andererseits gibt es aber unzweifelhaft echten Nationalismus sowohl von Völkern wie von einzelnen Individuen, bei denen vernunftmäßige Motive bis zur Bedeutungslosigkeit hinter den gefühlsmäßigen zurücktreten. Eine geschichtliche Überschau muß uns davon überzeugen, daß gewisse Entwicklungsstufen des Nationalismus als naive und vorwiegend gefühlsmäßige Haltung erscheinen. Das gilt gerade für die Höhepunkte im Leben der Völker, die mit einem naiven, unreflektierten Nationalismus zusammenzufallen pflegen, ja diesen geradezu zur Voraussetzung haben. Ein naiver, gefühlsmäßiger, zugleich stark durch den agonalen Ehrgeiz der einzelnen Individuen mitbestimmter Nationalismus war derjenige der Griechen zur Zeit der Perserkriege, ein mehr reflektierender und moralisierender derjenige der „tugendhaften Panhellenen der späten Zeit“. (Jak. Burckhardt.) Um welche Art des Nationalismus es sich bei der gegenwärtigen nationalistischen Bewegung in unserem Volke handelt, wird schwer zu bestimmen sein, besonders auch deshalb, weil sicher nicht für alle seine Träger unterschiedslos dieselbe Erklärung zutreffen würde. Es dürfte aber feststehen, daß bei dem modernen Nationalismus der Gegenwart sowohl gefühlsmäßige Motive wie rationale Überlegungen beteiligt sind. Doch stellen auch hier, wie bei jeder Werthaltung den eigentlich entscheidenden Anteil die Gefühle dar. Wer den Nationalismus als psychologisches Phänomen verstehen will, würde demnach vor allem versuchen müssen, die Art seiner Verwurzelung im Gefühlsleben zu erkennen. Wie aber lassen sich in der unendlichen

[1] Vgl. ds. Ztschr. 1933, Heft 9, S. 312.

Mannigfaltigkeit menschlicher Gefühlsvorgänge diejenigen näher bezeichnen und aussondern, aus deren Zusammenspiel die psychologische Komplexqualität resultiert, die wir als Nationalismus bezeichnen? In der Welt der Gefühle bzw. Werterlebnisse finden wir uns wesentlich leichter zurecht, wenn wir die selbständigen, nicht aufeinander zurückführbaren Kategorien derselben kennen. Es ist möglich, in sieben nicht aufeinander zurückführbaren Kategorien menschlicher Werterlebnisse die Grundrichtungen des Gefühlslebens vollständig zu erfassen. Die Kategorien, um die es sich handelt, sind folgende: Geschlechtsliebe, Wille zur Macht (Geltung, Leistung, Erwerb), positive und negative Selbstwertgefühle, Sympathiegefühle, ästhetisches Erleben, von den niederen Sinnen (Haut, Geruch, Geschmack) ausgehende Lusterlebnisse und als Krönung der Entwicklung und als letzter Sproß am Baum des Lebens: die Lust am Erkennen um seiner selbst willen.

In bezug auf unsere Frage ist auf den ersten Blick zu erkennen, daß von diesen Kategorien einzelne mehr, andere weniger mit der komplexen Werthaltung des Nationalismus zu tun haben. Die Geschlechtsliebe, das ästhetische Erleben, die Werterlebnisse der niederen Sinne, die Lust am Erkennen haben zum Teil keine, zum Teil nur indirekte Beziehungen zur nationalistischen Werthaltung. Geschlechtsliebe und ästhetisches Erleben sind zwischen den Angehörigen verschiedener Nationen, ja sogar verschiedener Rassen möglich. Die Lust am Erkennen braucht selbst bei einem sehr lebhaften Nationalismus nicht beteiligt zu sein. Anders steht es, wie ohne weiteres einleuchten wird, mit den Kategorien: Wille zur Macht, Sympathiegefühle und Selbstwertgefühle. Wir brauchen diese Gefühlskategorien nur zu nennen, um uns darüber klar zu sein, daß sie in der komplexen Gefühlshaltung des Nationalismus irgendwie beteiligt sein müssen. Wie der Anteil jeder einzelnen dieser Gefühlskategorien am Gesamtphänomen des Nationalismus abzuschätzen ist, wird nicht allgemein und a priori entscheidbar sein. Vielmehr wird immer nur in bezug auf einzelne der vielfältigen Varianten, die als „Nationalismus" auftreten, darüber etwas ausgesagt werden können. Vor allem erscheinen die Sympathiegefühle wie aus dem folgenden wohl klar werden dürfte, als diejenige Gefühlskategorie, die das eigentliche Grundgerüst in der Struktur des Nationalismus bildet.

Unter Sympathiegefühlen verstehen wir die Fähigkeit unseres emotionalen Ich, sich mit anderen lebenden Wesen gefühlsmäßig zu identifizieren. Die Sympathiegefühle ermöglichen es uns, am Erleben des anderen Ich in Lust und Leid teilzunehmen. Sie verbinden uns mit dem anderen Ich zu einer mehr oder weniger innigen Erlebniseinheit. Die Sympathiegefühle sind keineswegs auf das menschliche Seelenleben beschränkt. Wir finden sie schon beim Tier, in dessen Verhältnis zu seinen Jungen und zu seinen Artgenossen. Sie erreichen den höchsten Grad der Intensität in der Mutterliebe: die Eltern (besonders die Mutter) partizipieren auf das innigste an

dem Erleben ihres Kindes. Etwas abgeschwächt erscheinen sie im Vergleich mit der Mutterliebe schon in der Form von syngenetischen Gefühlen zwischen nahen Blutsverwandten, die derselben Familie und weiterhin derselben Großfamilie (dem Clan) angehören. Von hier aus erweitern sich die syngenetischen Gefühle zunächst auf den Stamm und oft, aber nicht immer und nicht notwendig, auf die ganze Nation. Die Griechen und die Deutschen dürften in der Weltgeschichte die eindrucksvollsten Beispiele dafür sein, daß die Ausweitung der syngenetischen Gefühle auf die ganze Nation einzelnen Völkern, wenn überhaupt, dann nur unter großen Schwierigkeiten, gelingt. Die Sympathiegefühle schließen in ihrer vagsten Form alle lebenden Wesen überhaupt ein. Sie sind es, die in uns ansprechen, wenn wir sehen, daß ein Tier gequält wird. Lesen wir in der Zeitung von einem Unglücksfall in China, so werden auch dadurch unsere Sympathiegefühle in Resonanz versetzt. Diese Resonanz wäre lebhafter, wenn ein ähnliches Unglück sich in Amerika abgespielt und dort Menschen der gleichen Rasse, wie wir, betroffen hätte. Noch erheblich gesteigert aber wäre sie, wenn dieses Unglück sich im eigenen Volke ereignet hätte, und darüber hinaus würden sie in nochmaliger Steigerung erlebt, wenn es sich um Menschen handelte, die wir kennen, bis sie schließlich bei nahen Blutsverwandten den höchsten Grad von Intensität erreicht hätte. Die Sympathiegefühle und mit ihnen zugleich ihre spezielle Erscheinungsform als syngenetische Gefühle sind ein Urphänomen des Menschseins schlechthin. Sie sind kein Kulturprodukt, sondern eine Naturerscheinung und damit ist zugleich auch der Nationalismus, soweit er von syngenetischen Gefühlen gespeist wird, als Naturerscheinung aufzufassen.

Wir erwähnten schon, daß der Nationalismus in zahlreichen Spielarten auftritt. Ob alle Richtungen und Gefühlshaltungen, die diesen Namen für sich beanspruchen, bei genauerer Prüfung ihrer Motive und ihrer Ziele noch als Nationalismus anerkannt werden können, wenn dieser Begriff einen genau umschriebenen Sinn behalten und nicht ins Uferlose ausgedehnt werden soll, erscheint schon jetzt fraglich. Schon die Forderung nach begrifflicher Sauberkeit wird uns zwingen, gewisse, diesen Namen führende Richtungen vom echten Nationalismus als Pseudo-Nationalismus zu unterscheiden. An erster Stelle in jeder Aufzählung der im Nationalismus zusammentreffenden Gefühlskräfte kommen auf alle Fälle lebhafte Sympathiegefühle in Betracht. Bei echt nationalistischer Gesinnung, also solcher Gesinnung, bei der die Sympathie- und syngenetischen Gefühle besonders lebhaft sind, muß es unmöglich sein, innerlich von Leid und Lust des blutsverwandten Volksgenossen unberührt zu bleiben. Fassen wir konkrete und zugleich dem modernen Menschen verständliche Beispiele ins Auge: Wer innerlich unbeteiligt bleibt, wenn er von Sieg oder Niederlage der deutschen Vertreter auf einem großen internationalen sportlichen Wettkampf hört, wem es nichts bedeutet, wenn deutsche Forscher zum Ruhme ihrer Nation Nobel-

preise erringen, wer unberührt und gefühlslos bleibt beim Anblick unverschuldeter, wirtschaftlicher Not, die den Volksgenossen trifft: dessen Nationalismus ist von jenem, der sich auf Sympathiegefühle aufbaut, so grundverschieden, daß es sich dabei schwerlich um dasselbe Phänomen handelt, es also auch nicht gerechtfertigt wäre, hierfür denselben Namen zu gebrauchen. So ergibt sich, daß der Sozialismus — unter dem wir rein psychologisch betrachtet nicht ein bestimmtes Wirtschaftssystem, sondern das in die Tat umgesetzte Gefühl der syngenetischen Verbundenheit verstehen —, eine notwendige Ausdrucksform jedes echten Nationalismus sein muß. Die übermäßige Anhäufung wirtschaftlicher Machtmittel in der Hand einzelner bei gleichzeitiger unsozialer Verwendung der Erträgnisse dieser Machtmittel widerstreitet den Sympathiegefühlen und damit auch dem echten Nationalismus. Dieser ist zugleich auch gegensätzlich zu jedem schrankenlosen Liberalismus und Individualismus. Wo die angeführten begrifflichen Merkmale nicht zutreffen, sprechen wir besser vom Pseudo-Nationalismus.

Eine unbeschränkte Freiheit des Denkens und Wertens wie sie vom Liberalismus, dem Vater des Individualismus, gefordert werden, kann ein gesunder Nationalismus niemals gewähren. Die noch heute gültigen Präzedenzfälle der griechischen Geistesgeschichte zeigen zu deutlich, wie ein völlig emanzipiertes und individualisiertes Denken zum Nationalismus Stellung nimmt. Die ethische Haltung des (stark asketischen) Stoizismus sowohl wie die des Hedonismus landen gemeinsam bei der Verneinung der Vaterlandsliebe und der Proklamation des Weltbürgertums. So sehr diese Richtungen sich im übrigen als Todfeinde gegenüber standen, so waren sie sich — und zwar gerade in ihren extremen Vertretern — doch einig in dem Gedanken: „Das Vaterland ist die Welt." Der konsequente Stoiker mußte das Vaterland als Gegenstand des positiven Werterlebens ablehnen, weil er grundsätzlich sich Liebe und Haß (um nicht Enttäuschungen erleben zu müssen) abzugewöhnen strebte. Der konsequente Hedonist dagegen suchte die Lust des Augenblicks, wo er sie fand. Er war wohl bereit am Glück der eigenen Nation teilzunehmen, nicht aber, sich für das Vaterland einzusetzen, wenn dieses Opfer verlangte. Seinen konsequentesten und charakteristischen Ausdruck fand diese Haltung vielleicht in dem ethischen Bekenntnis des Philosophen Theodoros Atheos (Diog. Laert. II. 97ff.), für den „die Lust ein Gut bleibt, auch wenn ihre Quelle noch so schmutzig ist". „Er erklärte es für vernunftgemäß, daß der brave Mann sich nicht für das Vaterland dem Tode preisgebe. Der Weise werde gelegentlich auch stehlen, Ehebruch treiben und Tempelraub begehen. Denn nichts davon sei an sich verwerflich, sobald man absehe von der gangbaren Meinung." Auch in der geistigen Situation, in der sich unser Volk gegenwärtig befindet, sind einerseits kleinmütige Furcht vor Enttäuschungen und andererseits schrankenloser Hedonismus die hauptsächlichsten

Widerstände eines gläubigen, hoffnungsfreudigen und opferbereiten Nationalismus. Zu welchen Anschauungen im System des Liberalismus ein völlig entfesseltes („von der gangbaren Meinung" sich befreiendes) Denken geführt wird, zeigen übereinstimmend die beiden Hauptrichtungen der griechischen Ethik, wovon aber solche Entwicklungen Symptome sind, zeigt das Schicksal des griechischen Staates. Der Nationalismus hat im schrankenlosen Liberalismus und Individualismus seine Gegner zu sehen, das wird klar aus den griechischen Präzedenzgeschehnissen.

In engster Gefolgschaft der Sympathiegefühle als der einen hauptsächlichsten Komponente des Nationalismus gehen die Selbstwertgefühle mit in diese komplexe seelische Erscheinung ein: wir sind stolz auf die großen Taten, die unser Volk vollbracht hat, wir fühlen uns gedemütigt, wenn wir feststellen, daß unser Volk in anderen Hinsichten versagt. Die Tatsache, daß wir einer tüchtigen Nation angehören, die viele große Heroen des Geistes und der Tat hervorgebracht hat, hebt unser eigenes Selbstgefühl, wie es andererseits auch wieder vorkommt, daß einzelne Angehörige einer Nation mit dem Gefühl der Minderwertigkeit belastet sein können, wenn sie der Überzeugung sind, daß die kulturellen und sonstigen Fähigkeiten und Leistungen ihrer Nationen hinter den Fähigkeiten und Leistungen anderer Nationen zurückbleiben.

Wie durch das Gefühl des Stolzes auf die Leistungen der Nation oder einzelner großer Angehöriger der Nation die Selbstwertgefühle gehoben werden, so lassen uns die syngenetischen Gefühle andererseits Scham und Trauer empfinden angesichts der Tatsache, daß die Nation auch wiederum viele Individuen hervorbringt, die dem Menschengeschlecht keine Ehre machen. Wo die nationalistischen Selbstwertgefühle lebendig sind, wird es nicht mehr als unabwendbar hingenommen, daß die Natur „Monstrositäten" auch in der eigenen Nation „ausbrütet" (Schiller). Die große Armee der Verbrecher und geistig Minderwertigen belastet nicht nur unerträglich die nationalen Finanzen, sondern mehr noch das nationale Selbstwertgefühl. Auch Schönheit und Häßlichkeit des Volksgenossen kann für dieses Gefühl nicht gleichgültig sein. Treffen wir im Ausland, wo wir die Augen eines fremden Volkes auf uns nicht als Individuum, sondern als Vertreter unserer Nation gerichtet sehen, besonders häßliche Volksgenossen(innen) an, so können unsere nationalen Selbstwertgefühle dadurch auf das empfindlichste beleidigt werden. Die nationalistische Gefühlshaltung muß wegen der an ihr beteiligten nationalen Selbstwertgefühle ihren notwendigen Ausdruck finden in der eugenischen Forderung.

Wo bei einzelnen Individuen besonders ausgeprägte nationale Selbstwertgefühle auftreten, ohne daß ein erkennbarer eigener Persönlichkeitswert dieser Individuen vorhanden wäre, könnte man versucht sein, solche Gefühle mit Schopenhauer als die „wohlfeilste Art des Stolzes" zu verachten. „Jeder erbärmliche Tropf, der nichts in der Welt hat, darauf er

stolz sein könnte, ergreift das letzte Mittel, auf die Nation, der er gerade angehört, stolz zu sein.“ Ist dieser Stolz für den kühlen, rationalen Kritiker wirklich so sinnlos und verächtlich, wie er Schopenhauer erscheint? An sich hat es gewiß zunächst den Beigeschmack des Komischen, wenn etwa der gänzlich unbeteiligte und selbst ganz unbedeutende Mensch stolz wäre auf seinen großen Volksgenossen, sei es nun der unbesiegbare Faustkämpfer, der für sein Volk den Weltmeistertitel erobert, oder sei es der Forscher, der für seine Nation einen Nobelpreis errang. Wenn wir uns aber klar machen, wie diese lediglich auf der Leistung anderer aufbauenden nationalistischen Selbstwertgefühle des unbeteiligten Volksgenossen sich weiterhin auswirken können durch jenen sozial-psychologischen Vorgang, den wir Reflexgefühle nennen, dann wird sich auch der rein rationale Kritiker nicht länger weigern dürfen, ihnen Sinn und Bedeutung zuzuerkennen. Denn das Bewußtsein davon, daß gerade solche Volksgenossen auf seine Leistung stolz sind, die etwas brauchen, worauf sie stolz sein können, kann ein wichtiges Motiv sein, das den Forscher (den Athleten) zu neuen heroischen Leistungen antreibt. Er kann mit vollem Recht das Gefühl haben, anderen Menschen, die dessen bedurften, durch Hebung ihres Selbstwertgefühls, seelisch geholfen zu haben. Und da es immer Gefühle sind, die die großen Leistungen der Tat und des Geistes aus dem Menschen hervorlocken, erscheint uns der „wohlfeile“ Nationalstolz doch in anderem Licht als er Schopenhauer erschien. Die nationalistischen Selbstwertgefühle des kleinen unbedeutenden Volksgenossen sind, ganz abgesehen davon, was sie für ihn selbst als Gewinn an Hochgefühl und Lebensglück bedeuten, auch hinsichtlich ihrer weiteren Auswirkung auf dem Wege über die Reflexgefühle (durch die die Menschen sich im Ganzen des sozialen und nationalen Lebens auf die vielfältigste Weise gegenseitig beeinflussen) keineswegs so sinnlos und so verächtlich, wie sie einem Schopenhauer vorkamen, der, als er dieses Werturteil abgab, zu wenig die Gesellschaft und die Nation als sozialpsychologisches Ganzes zu sehen vermochte.

Obwohl das Gefühl des Stolzes auf die Vorzüge der eigenen Nation die nationalistische Haltung stark mitbestimmen kann, ist diese doch keineswegs nur eine Folge der Überzeugung, daß die eigene Nation hinsichtlich ihrer wertvollen Eigenschaften unbedingt vor anderen Nationen den Vorrang habe. Daß unser Volk besser oder schlechter abschneidet beim Vergleich mit anderen ist für die nationalistische Haltung weniger wichtig als die Tatsache, daß es anders ist, als die übrigen Völker. Jede Nation ist mit anderen Nationen mehr oder weniger verwandt und in ihrem Wesen ähnlich, aber diese Ähnlichkeit ist nie so groß, daß nicht etwas Einzigartiges, etwas gerade dieser Nation Eigentümliches, übrig bliebe. Das Einzigartige, das gerade ihr Eigentümliche der eigenen Nation kann auch da noch bejaht werden und die nationalistische Haltung unterstützen helfen, wo es einem kühl rational urteilenden Kritiker beim Vergleich mit

anderen Völkern geradezu schon als nachteilig erscheint. Es ist durchaus möglich, daß wir auch solche Züge des nationalen Wesens, die dem fremden Beobachter als minderwertig erscheinen, besonders lieben, weil sie eben zum Eigenartigen und Eigentümlichen der eigenen Nation dazugehören. Zum Eigentümlichen gehören vor allem die gefühlsmäßigen Bindungen an den Nomos der eigenen Nation, den Inbegriff der geschichtlich gewordenen in Glauben, Gesetz und Sitte verankerten eigentümlichen Lebensweisen unseres Volkes. So wenig sich ein rationaler Grund dafür angeben läßt, so sicher ist es Tatsache, daß der Weihnachtsbaum für das Gefühlsleben des Deutschen viel bedeutet. Dieses Beispiel genüge für viele, um das Wesen des Nomos zu kennzeichnen. Nichts ist wohlfeiler, als den Nomos mit einem rationalen Räsonnement zu kritisieren und ihn seiner positiven Wertbetontheit im Gefühlsleben der Menschen zu berauben, aber nichts ist zugleich zersetzender für das nationale Bewußtsein und gefährlicher für den Zusammenhalt und die Einheit der Nation. (Es handelt sich bei dem, der Zersetzung des Nomos dienenden Räsonnement nicht um eine wirklich verstandesmäßige, nach wissenschaftlichen Kriterien entscheidbare Problematik, sondern immer nur um den Versuch, eine herrschende Werthaltung durch eine andere zu ersetzen, d. h. im Grunde um einen Machtkampf um Gefühlswerte.) Deshalb gilt ewig die Mahnung Heraklits: „Das Volk sollte für seinen Nomos kämpfen wie für seine Mauer." Es ist ein in seinen Folgen verhängnisvoller Irrtum, in diesem Kampf um Gefühlswerte eine nicht allzu tragisch zu nehmende Geschmacksache zu sehen. Der tiefer Blickende erkennt vielmehr, daß durch dieses Räsonnement die Axt gelegt ist an die Wurzeln der nationalen Eigenart und damit des nationalen Seins überhaupt. Die in unserer Mitte lebenden Fremdrassigen, für deren Gefühlsleben der völkische Nomos nichts oder wenig bedeutet, sind der Versuchung ausgesetzt, mit ihrem Räsonnement an seiner Zersetzung zu arbeiten. Eine Nation, die derartiges ruhig über sich ergehen läßt, weil sie es nicht für wichtig hält oder weil sie getäuscht wird durch Maskierungen wie „Fortschritt", „moderne Einstellung" oder ähnliche Phrasen, hinter denen sich in Wirklichkeit die Absicht der Fremdrassischen verbirgt, den völkischen Nomos durch arteigene Werthaltungen zu ersetzen, hat sich damit zum Teil schon selbst aufgegeben. Was man mit allem gegen den Nomos gerichteten Räsonnement in Wirklichkeit bezweckt, das wird dann klar, wenn die Angreifer zeitweilig, weil sie sich sicher fühlen, ihre Maske lüften. So bekennt Freud, der Erfinder der Psychoanalyse, nachdem er wiederholt seinem Haß gegen die „Feinde seines Volkes" (die Antisemiten) Ausdruck gegeben hat: „Wir wollen den Schrei nach jenen Veränderungen in unserer Kultur verstärken helfen, in denen wir allein das Heil unserer Nachkommen erblicken können." (Kl. Sch. III., 226, nach Michaelis.) Mit Griechenland ging es unaufhaltsam abwärts, als es den Sophisten und Skeptikern gelungen war, den Nomos zu zerstören. Das irrationale Gedankengut des

Nomos sollte als Voraussetzung des Eigenlebens der Nation so heilig gehalten werden wie der Inhalt des religiösen Glaubens. Er ist vielleicht die wichtigste Quelle der naiven unreflektierten nationalistischen Gesinnung.

Die dritte wichtige Gefühlskategorie, in der wir neben Sympathiegefühlen und Selbstwertgefühlen eine weitere Komponente jedes echten Nationalismus zu erblicken haben, ist der Wille zur Macht. In ihm sah Friedrich Nietzsche — ob mit Recht oder Unrecht, kann hier dahingestellt bleiben — den herrschenden Grundtrieb der Menschennatur schlechthin. Auf die Frage: Was ist Glück? gab der große Denker die Antwort: „das Gefühl davon, daß die Macht wächst, daß ein Widerstand überwunden wird." Wenn es auch zwecklos wäre, diese Definition Nietzsches gegen den Vorwurf der Einseitigkeit verteidigen zu wollen, so hat der Philosoph doch darin recht, daß er in einem gewissen Streben nach Macht und Geltung das notwendige Charakteristikum des gesunden Lebens überhaupt sah.

Der Wille zur Macht ist wohl derjenige Trieb, dessen Befriedigung durch den einzelnen in jeder Gesellschaft, am allermeisten aber in der Gesellschaftsordnung der Gegenwart, eingeschränkt ist. Er muß sich aber ausleben können, wo das natürliche Triebleben nicht verkümmern will und nicht verkümmern soll. Eine Möglichkeit dazu aber bietet für die meisten nur die Teilnahme am Machtwillen der Nation. Der individuelle Wille zur Macht führt also ebenfalls zum Nationalismus.

Im Leben der Nation findet der Wille zu Macht seinen Ausdruck in der Erscheinung des Imperialismus. Als dumpfer Drang oder als kluge Politik auf weite Sicht war es dieser Trieb (und keineswegs in erster Linie wirtschaftliche Notwendigkeiten), der Alexander den Großen das Perserreich erobern, die Römer ihr gewaltiges Imperium aufbauen, und die Engländer ein Viertel der Erdoberfläche und den fünften Teil der Menschheit ihrer Herrschaftsgewalt unterwerfen ließ. Er ist bei den Deutschen der Anlage nach sicher nicht schwächer ausgebildet als bei den anderen Völkern, wie ihre Geschichte, von den Kimbern und Teutonen angefangen, über die gewaltigen imperialistischen Leistungen der Germanen in der Völkerwanderungszeit und den Imperialismus des mittelalterlichen Kaisertums deutscher Nation bis hin zur neueren deutschen Geschichte, beweist, aber er ist bei ihnen immer wieder vom sogenannten „reinen Geist" bedroht. Um 1600 herum, als die Engländer begannen, ihr gewaltiges Weltreich aufzubauen, stand den Deutschen erst noch ein, die Wurzeln ihrer Existenz bedrohender, innerer Kampf um Geistiges, der Dreißigjährige Krieg, bevor. Fragt man sich, was die Deutschen den großartigen imperialistischen Leistungen der Engländer als die ihnen eigentümliche Leistung entgegenzusetzen haben, so können sie sich auf Philosophie und Musik, also wiederum geistige Leistungen, berufen. Daß diese bewunderungswürdig sind, darüber brauchen wir hier keine Worte zu verlieren; in unserem Zusammenhang müssen wir in ihnen aber zugleich das Zeichen einer mangelnden

Führung der deutschen Seele durch den Machtwillen, also das Zeichen einer gewissen Schwäche erblicken. Es soll gar nicht bestritten werden, daß große, kulturelle Leistungen den eigentlichen Daseinszweck der Nationen und der Menschheit ausmachen, aber den Wissenschaften und den schönen Künsten kann man sich erst dann widmen, wenn vorher Lebensraum und Lebensmöglichkeit der Nation erobert ist. Das „Primum vivere deinde philosophare!" ist im Grunde nur der Ausdruck einer einfachen Notwendigkeit, dennoch ist die selbstverständliche Wahrheit dieses Satzes oft unbeachtet geblieben. Man hat philosophiert und musiziert und darüber versäumt, die notwendigste geistige Arbeit auf diejenigen Probleme zu verwenden, deren Lösung die materielle Existenz, das Wachstum, die Erhöhung der Macht, die Ausbreitung der Nation, gesichert haben würden zu einer Zeit, als dies alles noch leicht zu erreichen war. Wer große, kulturelle Leistungen will, muß notwendig auch ihre Voraussetzungen wollen. Mit diesen Voraussetzungen sich zu beschäftigen, an ihrer Verwirklichung im Innern wie nach außen hin zu arbeiten, ist dem deutschen Geiste von der Notwendigkeit des Schicksals in der Gegenwart viel dringender auferlegt, als Philosophie und Kunst, deren Darniederliegen vielleicht hierin eine Erklärung findet. Welche Philosophie die Fundamente legt und welche nur Ornamente anbringt, das entscheidet sich aus ihrer Beziehung zu den Notwendigkeiten der Nation. Ornamente, wenn man sich überhaupt etwas aus ihnen macht, kann man jedenfalls erst anbringen, wenn das Bauwerk selbst fest gefügt dasteht. Mag vieles, was wir denken, richtig, vieles, was wir künstlerisch gestalten, schön sein, so bleibt noch die Frage, ob es auch fruchtbar, ob es von der Ananke geboten, vom Kairos gefordert und für das Leben der Nation bedeutsam ist. Diese Gesichtspunkte aber liefern dem Nationalismus den Maßstab für die Bewertung geistiger Leistungen. Er weiß, daß die höchste geistige Kultur die Griechen nicht vor dem Untergang retten konnte. Der echte Nationalismus kennt nur ein letztes und allein autonomes und richtunggebendes Ziel des Denkens, Wollens und Handelns, dem alles übrige dienstbar sein sollte, von dem alles übrige erst seinen Sinn erhält: die Macht und die Größe und der Ruhm der Nation.

* *

Das Erlebnis des Symbols im Jugendalter.

Von W. J. Ruttmann.

Mit einer Tafel.

Das Ringen um die Seele der reifenden Jugend zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Erziehung. Gelegentliche Entdeckungen über das Wesen der Reifungserscheinungen, wie wir sie im Niederschlag von Erinnerungen gereifter Männer der Feder finden, blieben aber bis in die jüngste Zeit herein die wenigen dürftigen Erkenntnisse, bis sich endlich

die forschende Psychologie, und zwar wiederum von gelegentlichen Entdeckungen ausgehend, einen schmalen Pfad bahnen konnte von dem wohlbekannten Plan des Erwachsenendaseins durch das üppige Gestrüpp der alles fälschenden Erinnerungsphantasie und durch den Schutt der Erlebnisse zurück zu den wirklichen Gefilden des Jugendlebens. Erst lange nach der Entdeckung der Kindheit folgten die ersten Versuche zur Erkenntnis des Wesens der reifenden Jugend. Wenn schon die Lebensform der Kindheit, insbesondere der frühen, in ihrer vom Erwachsenen durchaus verschiedenen Artung erkannt war, wurde noch der Jugendliche, als dem Erwachsenendasein scheinbar doch zu nahe stehend, in seinem Wesen verkannt, mit dem Erwachsenen in zu hohem Grade identifiziert.

Es kann nun dem vielseitigen theoretischen Bemühen um die physiologische und psychologische Erforschung der Reifung kein Eintrag geschehen, wenn wir vorab in der Entdeckung der sogenannten eidetischen Phase den Ausgangspunkt einer durchaus erfahrungspsychologischen Erfassung des Jugendproblems überhaupt sehen. Die Untersuchung der eidetischen Erscheinungen führte zu dem phasenspezifischen Aufbau der jugendlichen Wahrnehmungswelt und zeigte in den umfangreichen Arbeiten von E. R. Jaensch und seiner sich verzweigenden Schule zum ersten Male die Besonderheiten des Alters in bezug auf Sehen, Vorstellen, Schauen, Anschauen. Ein neuer sinnenfälliger Beweis für die dem Erwachsenen nicht eigene oder nicht mehr in dem Grade eigene Art des ursprünglichen erlebnismäßigen Sehens, das man reines Anschauen ohne dessen Abstraktionswurzeln nennen möchte, ist in folgendem Tatbestand gegeben:

Ein Lehrer der Biologie erhält von reifenden Knaben gelegentlich eines Lehrausflugs einen Schmetterling gebracht, der bei der näheren Beobachtung und Besprechung von einem Jugendlichen plötzlich und spontan als „Hakenkreuzler" gekennzeichnet wird. Es handelt sich um den Wegrichbären (Parasemia plantaginis L.), an dem bis in unsere Tage herein niemand die einwandfreie Hakenkreuzzeichnung als solche gedeutet hatte.

Zum Verständnis der gegenständlichen Situation ist es angezeigt, die Besonderheiten des beobachteten Schmetterlings zunächst zu erörtern.

Parasemia plantaginis L. gehört zu der Familie der Arctiiden oder Bärenspinner, die in der Lepidopterologie schon seit langem Gegenstand besonderer Beobachtung und Untersuchung geworden sind, da an ihnen häufig Veränderungen der Farben und der Zeichnung der Flügel wahrgenommen werden. Die Forschung befaßte sich insbesondere mit der Erprobung der Wirkung äußerer Einflüsse auf die Färbung und Zeichnung, indem sie Temperatur-, Licht-, Feuchtigkeitsreize in Züchtungsversuchen verwendete, aber sie unternahm auch förmliche Kreuzungsexperimente. Der ausgezeichnete Beobachter und Schilderer Friedrich Schnack schreibt in seinem Buch vom „Leben der Schmetterlinge" (S. 241, Hellerau 1928): So viele Länder, so viele Bären: der braune Bär, der gelbe und der Purpurbär, der schwarze, der englische und der engadiner Bär, und so viele Bären, so viele Tönungen und Flügelpastelle, Flecken und Binden, eine kaum faßbare Buntscheckigkeit. Nicht einer sah wie der andere aus." In Spulers „Schmetterlingen Europas" (3 Bände 1908 ff.), worin der durch seine Untersuchungen über die Physiologie der Schmetterlingsvarietäten bekannte E. Fischer über

die Temperaturexperimente berichtet, gewinnt man den Eindruck, daß die Darsteller und die Diagnostiker sich der ungeheuren Veränderlichkeit von Zeichnung und Farbe bei den Arctiiden bewußt sind und deshalb oft recht allgemeine Diagnosen geben. Spuler sagt von dem braunen Bären (Arctia caja), daß durch Zuchtwahl bestimmte Aberrationen erreicht bzw. verstärkt werden können. In einer umfangreichen Untersuchung „über die Variabilität des braunen Bärenspinners" von Kurt Smolian (Jenaische Zeitschr. f. Naturs. 50, S. 589, Jena 1913) heißt es: „A. caja ist eine hypersensible Lepidopterenart. Die Hypersensibilität erklärt sich aus der Biologie der vorimaginalen Stadien der Art. Ihr Kleid ist allen Situationen gut angepaßt und variiert daher fast ohne selektiven Eingriff in gewaltiger Breite." In nicht geringerem Maße ist dies auch beim Wegrichbären der Fall. Dies bezeugt die Durchsicht von Sammlungen wie die von systematischen Beschreibungen. Spuler erklärt: „Eine ungeheim veränderliche Art, namentlich in der Mittelfeldzeichnung beider Flügelpaare." K. Schawerda befaßte sich (Verhandl. d. zool.-bot. Ges. in Wien, 56. Bd., S. 238ff. Wien 1906) besonders mit Parasemia und gab eine vorläufige Übersicht von neunzehn Formen, die hinsichtlich der heimischen Aberrationen „nach dem allmählichen Überhandnehmen der schwarzen Färbung geordnet sind" (vgl. die beigegebene Tafel).

Aus seinen Beschreibungen, die sicherlich in der neuesten Literatur, was wir nicht feststellen konnten, noch eine Vermehrung erfahren haben, ersieht man, in welch reicher Weise der Wegrichbär seine Zeichnung ändert. Auf Grund von Nachprüfungen an mehreren größeren Sammlungen, die zum Teil sehr alt sind, konnte nun festgestellt werden, daß die uns besonders beschäftigende Hakenkreuzzeichnung nahezu bei allen Variationen und Aberrationen deutlich ist. Wenn wir schon die ganze Gruppe der Arctiiden überschauen, finden wir dort allenthalben die Andeutung von Querstreifen, die sich mit Längsbinden schneiden. Das ist der Fall bei caja (brauner Bär), flavia (gelber Bär), fasciata (gebänderter Bär) und einigen ausländischen Arten (Kindermannii und latreillii). Bei Paras. plant. var. caucasica ist besonders auffallend, daß die mit Verschmälerung bzw. Unterbrechung des Längsbandes der Vorderflügel begünstigte Erkennung des Hakenkreuzes durch die Sammler nicht erfolgt ist. Es muß also festgestellt werden: Die Parasemia trägt auf den Objekten alter und neuer Sammlungen die Zeichnung, die durchaus charakteristisch ist; sie wurde von den Lepidopterologen nicht erkannt, wo sie doch ein bequemes Hilfsmittel der Beschreibung gewesen wäre; wenn wir die entsprechenden Abbildungen der großen Schmetterlingswerke durchsehen, die alle auf zeichnerischem Wege hergestellt sind, erkennen wir mühelos und ohne Zweifel, daß die Zeichner die sinnhaltige Linienverbindung und Fleckenzeichnung nicht kannten oder benützt haben; die meisten lithographischen Abbildungen machen in Bezug auf die nun „erkannte" Zeichnung gegenüber Originalen einen geradezu karikierenden Eindruck; dies alles angesichts der Tatsache, daß die Volkssprache bereits eine Anzahl von derartigen „Deutungen" kennt, z. B. Kreuzspinne, Kreuzotter, Totenkopf.

Wenn nun nach unseren Prüfungen, von denen vorstehend berichtet wurde, auszuschließen ist, daß der Schmetterling die „Hakenkreuzzeichnung" erst in jüngster Zeit gezeigt hätte, so tritt um so schärfer der ausgesprochen psychologische Fall hervor, daß Jugendliche unserer Tage das Hakenkreuz an Parasemia zuerst „geschaut" haben.

Nachdem wir eingehend die Erscheinungsweise des die Zeichnung des Hakenkreuzes tragenden Schmetterlings erläuterten, ist es vor der weiteren Verfolgung der psychologischen Frage angezeigt, auch die Erscheinungsweise des Hakenkreuzes selbst kurz zu bestimmen, nicht zuletzt, um zu bezeugen, daß im Hakenkreuz ein allgemein bekanntes und über die ganze Erde verbreitetes Zeichen vorliegt. Das Hakenkreuz (Sanskrit Swastika, altengl. fylfot, franz. Croix gammée, lat. Crux gammata, das Gnostikerkreuz, Baphometzeichen) ist ein uraltes Symbol, das in Europa seit der Jungsteinzeit nachgewiesen ist und in Asien bis in das dritte vorchristliche Jahrtausend zurück verfolgt werden konnte. Wir fin-

den es ebenso im alten Japan und China, vor allem auch in Indien, in Polynesien, im Sudan und am Kongo ebenso wie bei den Puebloindianern des Mississippi und den vergangenen Hochkulturen des mittleren und südlichen Amerika. Von Interesse ist, daß sein Gebrauch bei den Semiten und den alten Australvölkern unbekannt ist. Die Urchristen brachten es in ihren Katakomben an und im Mittelalter war es das Symbol der Tempelherren. Im alten Mexiko war es das Zeichen des Jahres- und Sonnenlaufs, im Buddhismus ist es weissagendes Symbol, linksgerichtet symbolisiert es Geburt, Glück, Aufstieg, rechtsgerichtet Tod, Niedergang. Guido List hat es in seiner Untersuchung über „die Bilderschrift der Arion-Germanen (1910) zum Zeichen der Arier (Armanen) gedeutet (vgl. weiteres bei J. Lechler, Vom Hakenkreuz. Die Geschichte eines Symbols. Bd. 1. Leipzig 1921). Mit dem Erwachen des Rassenbewußtseins im Deutschtum unserer Zeit, seit dem Weltkriege, wurde es zum Abzeichen zunächst antisemitischer, sodann nationaler Verbände, um schließlich über die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei zum Volkssymbol der Deutschen zu werden. Wenn nun auch diese Verallgemeinerung des Symbols erst in der allerjüngsten Zeit erfolgt ist, so muß man doch annehmen, daß es auch in der früheren Zeit, mindestens auch in der Hochblüte der systematischen Naturgeschichte, keinen Gebildeten gegeben haben dürfte, dem das Zeichen nicht bekannt gewesen wäre. Dennoch ist es nirgends, das sei nochmals betont, in den Diagnosen der Parasemia verwendet worden, so naheliegend dies uns nach der Entdeckung des Hakenkreuzschmetterlings durch die neue Jugend erscheinen mag.

Die Entwicklung des Hakenkreuzes vom einfachen, meist nicht beachteten, wenn auch bekannten und gekannten Zeichen zum nationalen Symbol verläuft nun anscheinend bei der Jugend durchaus anders als bei den Erwachsenen. Die starke Durchdringung von Wahrnehmung und Vorstellung, das noch ganzheitliche, erlebnismäßige Zusammenwirken der später mehr oder weniger getrennt erscheinenden Funktionen von Geist und Gemüt im Kindes- und Jugendalter, dessen Welterleben noch innige Kohärenz (Jaensch), engsten Zusammenhang von Innen- und Außenwelt zeigt, ermöglicht die ursprüngliche, förmlich in Urahnungen des Menschentums eingebettete Symbolik in ganz anderer Art und in von uns Erwachsenen meist nicht mehr faßbaren Graden.

Wir sind bis heute über das psychologische Wesen der Symbolik nur wenig unterrichtet. J. J. Bachofen, der geistvolle Erforscher und Künder antiker Symbole, schrieb[1]: „Seine tieferen Gedanken hat der Mensch zuallererst durch Zeichen ausgesprochen, und diese Zeichen bot ihm die Erde in ihren Tieren und Gewächsen sowie in den geometrischen Formen mancher ihrer leblosen Produkte. Jedes dieser Dinge galt ihm als Offenbarung einer besonderen Idee, als deren Zeichen und Ausdruck er sie nun wählte. Sie wurden unter seiner Hand stumme Gleichnisse oder gezeichnete Parabeln, wie man sich ausdrücken mag. Das ewig Gleichmäßige, nie Wechselnde in dem Charakter der Tiere und übrigen Teile der Schöpfung, das zu der wechselvollen Unbeständigkeit des Menschen selbst einen so schlagenden Gegensatz bildet, befähigte sie vorzüglich zu jener Anwendung als symbolische Zeichen, das Rätselhafte, das daraus hervorspricht und dessen Bedeutung wir mehr im Innern unserer Seele ahnen als mit dem Verstande erfassen und mit dem Worte aussprechen können, eben das ist es, was so

[1] Vgl. Ausgabe Bernoulli, I, S. 274f.

feierlich und ergreifend auf den Beschauer wirkt. Wo man es auch sehen mag, in Gräbern, auf den Wänden der Paläste, in Tempeln, oder über einem Stadttore, überall wird dadurch ein religiöses Gefühl angeregt und hervorgerufen. Überall werden wir auch, wo wir auf solche Dinge stoßen, in unseren Gedanken weit weggeführt nach dem Wiegenlande der Menschheit, nach Asien. Die meisten Symbole, die wir heute zur bloßen Ornamentik herabgewürdigt haben, müssen der Menschwerdung beinahe gleichzeitig sein." Die innere Nähe der Kindheit und Jugend diesen Urprozessen gegenüber, die sich übrigens auch in dem urkünstlerischen Gestalten des Kindes offenbart, erklärt uns zunächst das tiefere symbolhafte Schauen und Erkennen gegenüber dem weniger erlebnismäßigen, mehr äußerlichen, wahrnehmungsartigen Zeichendeuten des heutigen Erwachsenen. Bei letzterem ist angesichts der Tatsache, daß er die neue Bedeutung des Hakenkreuzes erst jenseits der integrierten Lebensphase, eben der Jugend, kennenlernte, das Wissen vom Zeichen vorherrschend, während die in das Hakenkreuzerlebnis förmlich hineinwachsende Jugendwelt noch in der Lage ist, die Tiefe und Weite der ursprünglichen Symbolik auszufüllen.

Für den Erwachsenen ergibt sich bei der Beachtung und Beobachtung der Vorderflügel von Parasemia der psychologische Fall, eine Teilfigur, nämlich die Hakenkreuzzeichnung, in dem Fleckenkomplex der Bärenflügel zu erkennen. Diese Erkennung müßte, nachdem das unmittelbare Erfassen des Symbols, wie der einfache Versuch auch mit alten Vorkämpfern der nationalsozialistischen Bewegung zeigte, nicht zu erfolgen scheint, doch wenigstens auf Grund der Erfahrung, des Wissens, der dadurch bedingten Einstellung möglich sein. Nach Untersuchungen K. Gottschalds „über den Einfluß der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren"[1] konnte eine „automatische Nachwirkung der Erfahrung — im Sinne der besonderen Einprägung einer Teilfigur (a) — auf die Wahrnehmung des gesamten Komplexes (b) bei stärkeren Graden der Gestaltbindung nicht sicher gestellt werden." Insbesondere dürfte „als gesichert anzusehen sein, daß eine Gestaltung gegebener Art durch vorhergehende gehäufte Einprägung eines ihrer Teilbereiche nicht automatisch im Sinne dieser Übung umgebildet werden kann." Auch in der „Gestaltauffassung bei Kindern von 6 bis 14 Jahren", die E. Schroff untersuchte,[2] „konnte keine Erfahrungswirkung festgestellt werden". Dagegen zeigte sich in den gleichen Versuchen mit Kindern, daß letztere sich besonderen Gestalten gegenüber eigenartig verhalten. Diese besonderen Gestalten bestanden in Schroffs Versuchen aus Schriftbildern kurzer Worte oder Buchstaben in deutscher Schrift, an die nach unten unmittelbar symmetrisch ihr Spiegel angefügt war. Erwachsene gaben diesen Gestalten die mannigfachste Deutung, nur nicht die von Buchstaben oder Buchstabenkomplexen. Die Schulanfänger

[1] Psychol. Forschung, 8, S. 1ff.; 12, S. 1ff.

[2] Psychol. Forschung, 11, S. 235ff.

hingegen, die sich gerade mit der Aneignung der Schriftzeichen beschäftigten, erkannten die Unterganzen der Gestaltkomplexe, während auch die folgenden Klassen, denen das Schreiben nicht mehr ein Erlebnis, sondern nur mehr Mittel zum Zweck ist, wiederum den Gestalten die mannigfachsten, ihrem besonderen Interesse entsprechenden Deutungen gaben. Schroff sagt schließlich: „Erfahrung beeinflußt im allgemeinen die erstmalige Auffassung nur dann, wenn eine ‚künstlich' geschaffene Gestaltdisposition als Einstellung vorhanden ist. Die Erfahrung hat aber insofern eine ursprüngliche Bedeutung für die Gestaltwahrnehmung, als sie Material zur Deutung der Gestalten liefert." Trotzdem gilt Gottschaldts Feststellung, daß „in gestalteten Verläufen die Spuren früherer Wahrnehmungen nur wie Systembedingungen für das anderweitige dynamisch bestimmte Geschehen" wirken. Wir können somit sagen: Die Erfahrung der Kenntnis des Hakenkreuzes an sich erleichtert dem Erwachsenen von heute, der es eben erst, wie schon erwähnt, jenseits der Jugend kennengelernt hat, nicht die Erkennung der Hakenkreuzzeichnung.

Nun ist letztere nicht eine Zeichnung im eigentlichen Sinne, die gewissermaßen die Hakenkreuzfigur darbieten will, vielmehr besteht sie in einem dunkeln (braunen) Grunde mit hellen (gelben) Flecken. Bei derartigen Bildern hängt bekanntlich die Deutung besonders von der Einstellung ab, ob diese mehr auf den Grund oder auf das Helle gerichtet ist. Es besteht die Möglichkeit der optischen Inversion. E. M. v. Hornborstel sagt in einer Untersuchung darüber[1]: „Wie immer wir es angestellt haben mögen, um ein Ding zu invertieren, wenn es einmal invertiert ist und solange es bleibt, nehmen wir es wahr, wie irgendein anderes, können beobachten, wie es aussieht und wie es sich benimmt, und zunächst steht es so wenig in unserem Belieben, etwas daran zu ändern, wie bei einem anderen rechtschaffenen Ding ... Die Inversionen sind weder ‚Täuschungen', denen wir unterliegen, noch ‚Vorstellungen', die wir uns ‚machen', sondern Dinge, die wir, unter bestimmten Bedingungen, wahrnehmen." Wir haben schon darauf hingewiesen, daß die Zeichner der Parasemia-Bilder in den Schmetterlingsbüchern die das Hakenkreuz heraushebende Art der Darstellung nicht versucht haben, woraus zu schließen ist, daß sie den dunkeln und für uns als Beschauer nun sinnlosen Grund malten, was angesichts des flächenmäßigen Umfangs des Grundes schließlich auch natürlich erscheint. Die optische Inversion der Heraushebung des Hellen zum Gestaltbild des Hakenkreuzes vollführte hingegen der jugendliche Beobachter. Der illusionäre Charakter, der in dem möglichen Wechsel von Grundbild und Hellbild vorliegt, wird nach Untersuchungen von H. Kleint[2] „Über den Einfluß der Einstellung auf die Wahrnehmung" auch von Kindern leichter erreicht als von Erwachsenen, wie auch bei einfachen Gegenständen und

[1] Psychol. Forschung, 1, S. 143.

[2] Arch. f. d. ges. Psychol. 51, S. 379f.

langer Beobachtungsdauer die „Illusionen der Kinder gegenüber denen der Erwachsenen eine sehr große Tendenz zur Beharrung“ zeigen.

Aus all den erwähnten Ansätzen zu einer psychologischen Erfassung des Tatbestandes der Gestalterkennung und Gestaltdeutung unter besonderen Bedingungen, wie diese auch bei der Hakenkreuzdeutung aus den Fleckenzeichnungen von Parasemia vorliegen, ergibt sich nun zweifellos, daß Kind und Jugendlicher sich anders verhalten als der Erwachsene. Die Gestalt- und Komplexpsychologie wie auch die Funktionspsychologie bezeugen dies. Dessenungeachtet bleibt als wichtiges Problem ungelöst das besondere Verhalten der Jugend dem Symbol gegenüber, das hier etwas anderes denn nur ein äußeres Zeichen oder ein natürliches Zeichen bedeutet. Für den Erwachsenen mag hingegen zutreffen, was schon vor langer Zeit ein Schüler Oswald Külpes in versuchten „Grundzügen einer Psychologie des Zeichens“[1] vom Begriff des Zeichens beim „naiven Realisten“ aussagte: „Ein sicheres natürliches Zeichen ist ein Motiv für Vorstellungen, deren Verknüpfung mit der Vorstellung bzw. Anwendung eines Mittels zur Bestätigung des Vorgestellten nach dem Dafürhalten des Vorstellenden notwendig ist, solange die Wahrnehmung oder Vorstellung des Motivs im Bewußtsein wirksam ist.“

Wenn wir uns nun den Besonderheiten des Symbolerlebens im Jugendalter zuwenden wollen, so kann zunächst nur versucht werden, die Tatsache des Symbolschauens im jugendlichen Zustande aus der Phase der Integration von Geist und Gemüt überhaupt und sodann aus der persönlich verschiedenen Artung vielleicht in Richtung des Farb- bzw. Formerlebens zu begründen. Dabei mag vorab die Überlegung Platz greifen, inwieweit die urtümliche Beschaffenheit der Jugend im weitesten Sinne noch jenen Zuständen des Menschendaseins historischer oder primitiver Art entspricht, in denen das Symbolerlebnis die Grundform der menschlichen Anschauungsbildung offenbarte. E. Kretschmer sagt[2]: „Die anschaulichen Gebilde, die wir bei den Naturvölkern Symbole nennen, sind prospektiv gerichtet; sie sind dunkel geformte Vorstufen für einen abstrakten Begriff, den der Primitive noch gar nicht hat. Beim Kulturmenschen dagegen sind die meisten Symbole retrospektive Entwicklungsformen, sie sind Rückübersetzungen bereits fertig vorhandener Abstrakta in eine naivere Bildersprache.“ Die Symbolfunktion besteht auch im Jugendalter der Kulturmenschen noch vorwiegend in Formen komplexer und gefühlsgebundener Vergegenwärtigung. Das im Symbol gegebene Schema ist, wie H. Werner über die urtümlichen Erscheinungen von Wort, Form und Zahl sagt[3]: „vorerst nicht ein Hilfsmittel des — abstrakten — Denkens, sondern dieses Denken selbst“. Die Anschauung ist hier noch durchaus Erlebnis, sie

[1] Würzburger Diss. 1900.

[2] Mediz. Psychologie, 4. Aufl. S. 91. Leipzig 1930.

[3] Einf. in die Entwicklungspsychologie, 2. Aufl. S. 258, Leipzig 1933.

hat, wie wir einleitend sagten, noch keine Abstraktionswurzeln, sie ist gewissermaßen noch sphärisch, aber damit nicht weniger eindrucksvoll für ihren Träger, im Gegenteil, das „in dem Dunstkreise von ungeformtem seelischem Bild- und Affektmaterial, was nur dunkel an der Peripherie des Bewußtseins mitanklingend sie umgibt",[1] stehende ursprünglich ganzheitliche Anschauliche ist so stark und unwiderstehlich, wie etwa die Welt der Triebe. Kretschmer drückt das Verhältnis von ursprünglicher Anschauung und der in Abstraktionen verwurzelten noch folgendermaßen aus: „Worte und Gedanken, die wenig Sphäre haben, fallen tot zu Boden, auch wenn sie noch so schön formuliert sind. Keimfähig ist nur die katathyme Agglutination (das in der Tiefe bewegte Zusammensein), das ungeformte und halbgeformte flüssige seelische Material; das logische Fertigfabrikat ist fest und klar, aber durch sich selbst nicht mehr so lebendig" (a. a. O.). Der beobachtete Fall der Hakenkreuzerkennung auf den Flügeln von Parasemia bestätigt diese psychologische Einsicht besonders deutlich. Das Symbol ist, wenn es vom Jugendlichen erlebt wird — und nur letzterer Weg ist dem Jugendlichen angepaßt — komplexe, aus der Tiefenpsyche, nicht in erster Linie aus der Erfahrung genährte Anschauung von durchaus erlebnismäßigem Charakter, während es der Erwachsene gewissermaßen förmlich denkt, d. h. denkend schaffen muß, womit sich seine Mittelbarkeit ohne weiteres ergibt. Diesen Tatbestand drückte der große Selbstbeobachter J. G. Fichte[2] folgendermaßen aus: „Anschauung ist ... die in dem Bilde schlechthin liegende Beziehung, daß in ihm etwas abgebildet sei, ein in ihm gebildetes Korrespondieren, welches, ohne den hinzutretenden Begriff ein reines, bloßes und weiterhin unbestimmtes Gebilde bleibt." Lernen wir als Erwachsene ein Symbol kennen, oder begreifen wir es, so mag wohl in einzelnen Fällen noch der Versuch gelingen, die Wurzeln des Erlebnishaften zu entwickeln und das Symbol in der Tiefe des Emotionalen zu verankern, das ist einerseits bei den naturnahen Menschen und anderseits bei den seltenen kindhaft gebliebenen recht wohl möglich, aber der große und weite Durchschnitt erlebt nicht mehr das neue Symbol, sondern eignet es sich an, wie man sich später ein Wissen überhaupt anzueignen pflegt.

Dem Erlebnis des Symbols im Jugendalter aus der komplexen, gefühlsgebundenen Anschauung heraus kommt sichtlich entgegen, d. h. es harmoniert damit, die bis weit in die Reifezeit und oftmals darüber hinaus wirkende magische Geisteshaltung des gesamten jugendlichen Anschauens und Denkens, welche beide anscheinend in jener ihre tiefe und fruchtbare Bindung haben. Magische Verhaltungsweise ersteht aus „der weniger differenzierten (komplexen) Einheit von Umwelt und Ich: die Umwelt ist weniger sachlich vom Ich getrennt, sie ist vielmehr durch

[1] Kretschmer a. a. O. S. 100.

[2] Über das Verhältnis der Logik zur Philosophie, 1812. Nachgel. Werke, I, 103. Ed. Bonn 1834.

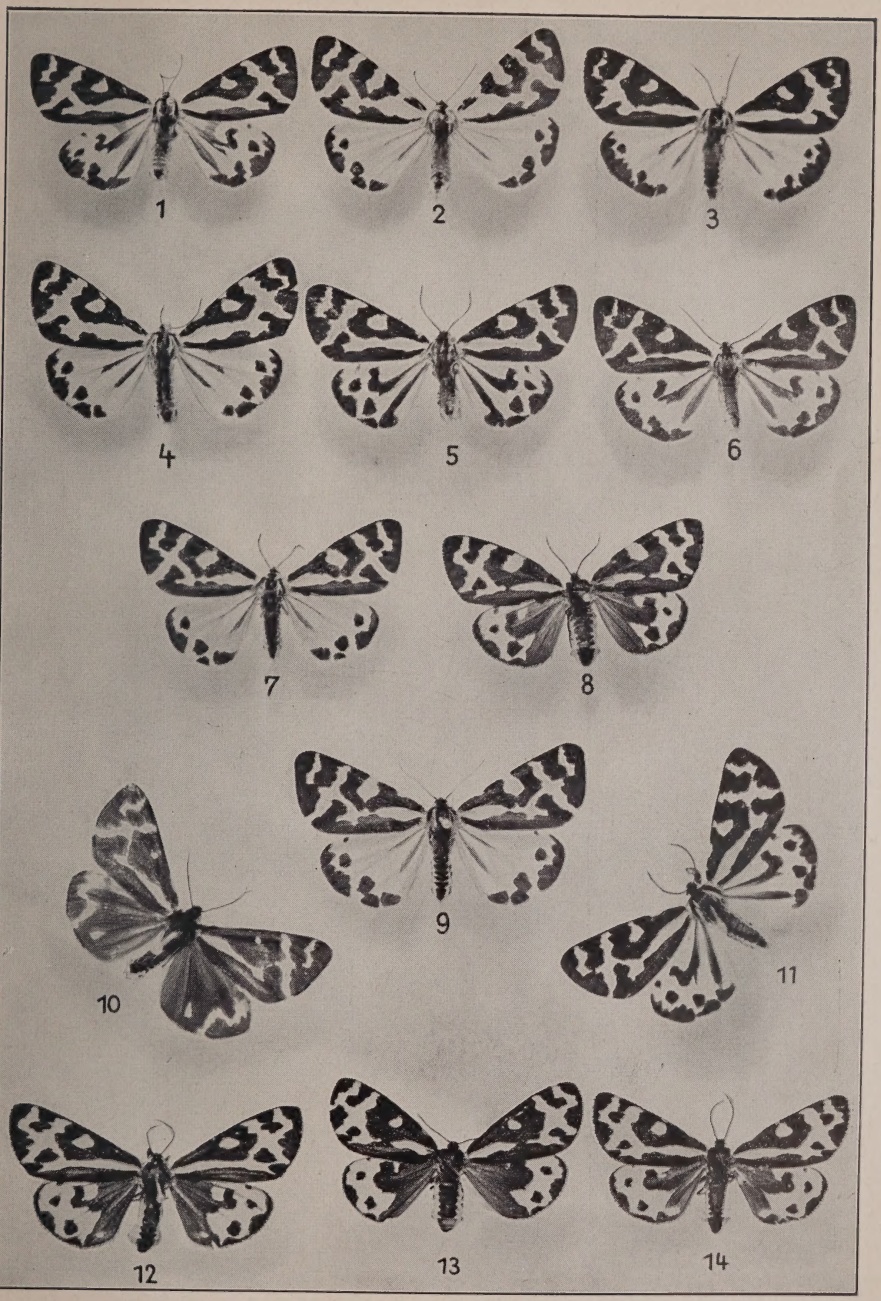
das Ich, seine Affekte und Strebungen gestaltet. Ebenso ist aber auch umgekehrt das Ich in höchstem Maße gestaltbar und beeinflußbar durch die Umwelt. Die Folge der Ichhaftigkeit der Umwelt ist eine eigentümliche ‚Beseelung' der Dinge derart, daß sie aufhören, starre und tote Gegenstände zu sein, zu wirkenden Wesenheiten werden".[1] Wir können nun nicht annehmen, daß die magische Praktik der Jugend unseres Kulturmenschen die gleiche Struktur hat, wie diejenige des mehr oder weniger primitiven Naturmenschen. Das Magische des letzteren ist zweifellos, wie wir es auch an seiner Kunst beobachten, bereits Erzeugnis einer Abstraktion des Ausgereiften bzw. Ausgezeugten. Wenn beispielsweise das Hakenkreuz für den dieses symbolhaft tragenden Naturmenschen das Sonnenrad bedeutete, so genügt unserem Jugendlichen schon der Formzauber an sich, der im Hakenkreuz sichtbar ist, um es an sein Ich zu binden als erlebte, gar nicht gedachte, sondern intuitiv geschaute Brücke zwischen Ich und Umwelt. Und noch ein Unterschied zwischen der jugendlichen und der primitiven Magie bedarf, worauf K. Zeininger[2] hingewiesen hat, der Beachtung: „Die Magie im primitiven Volksverband ist eine durchaus öffentliche Angelegenheit", beim Kinde und Jugendlichen ist sie „geheimste eigene Angelegenheit", sie ist eine „durchaus schöpferische Angelegenheit". Die Anschauung des Hakenkreuzes ist für den jugendlichen Menschen nicht sensualistisch zu verstehen, sondern als Gestaltgefüge seines Erlebens, das der Tiefenpsyche und nicht höheren Schichten abstraktiver Leistungen entspringt.

Daß die jugendliche Anschauung solche Besonderheiten zeigt, was übrigens schon Pestalozzi erkannt hatte, ergibt sich weiter vor allem aus den umfänglichen Forschungen von E. R. Jaensch, die den hohen Grad der Durchdringung von Funktionen in der Jugendphase erwiesen haben. Die von dem Tatbestand der subjektiven optischen Anschauungsbilder ausgegangene Forschung zeigt, „daß es sogar ganze Erlebnisklassen und damit auch Funktionszusammenordnungen gibt, die dem Erwachsenen fehlen, dem Kinde aber gerade in ganz besonderem Maße natürlich sind".[3] Es zeigt sich der Tatbestand der Integration von Funktionen, von Wahrnehmung mit Vorstellung, von psychischen mit physischen Funktionen, in der Vorreifezeit und auch noch in der Pubertät selbst nun in einer Abart, die dem Durchschnitt der Typenstruktur unserer Volksgemeinschaft nicht eigen ist. Das ist der Typus des Synästhetikers, der autitischen Charakter trägt, bei dem die Durchdringung von Subjekt und Objekt, also die Kohärenz ein Übergewicht der Subjektskomponente aufweist. Die Begriffe sind bei ihm „im Bewußtsein großenteils

[1] H. Werner, a. a. O. S. 349.

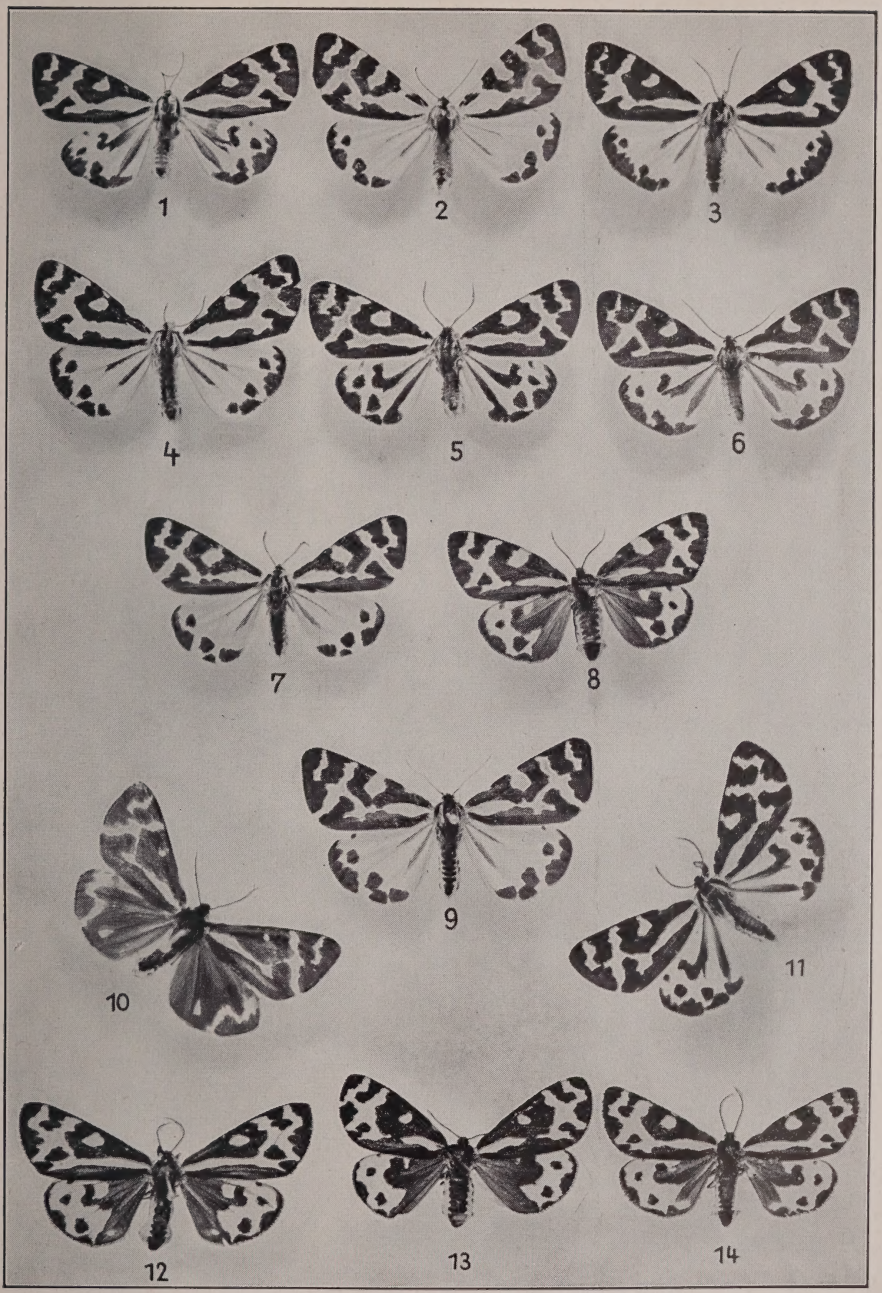
[2] Magische Geisteshaltung im Kindesalter und ihre Bedeutung für die religiöse Entwicklung, S. 53. Leipzig 1929.

[3] E. Jaensch, Pestalozzi, S. 58. Leipzig 1927.



Parasemia plantaginis L., Wegerichbär

Stammform: 1, 5, 6
ab. Raetzeri: 2, 3, 4, 7 ( )
ab. Hospita: 9, 11 ( )
ab. Matronalis: 10 ( )



Parasemia plantaginis L., Wegerichbär

Stammform: 1, 5, 6
ab. Raetzeri: 2, 3, 4, 7 ( )
ab. Hospita: 9, 11 ( )
ab. Matronalis: 10 ( )

repräsentiert durch die Gefühle, die der betreffende, im Begriff bezeichnete Komplex erweckt; sie sind Gefühlsbegriffe. Oder es tritt, durch das Gefühl vermittelt, ein Symbol auf, das die Beschaffenheit des Gefühles zum Ausdruck bringt; die Begriffe sind dann Symbolbegriffe. So sehr überwiegen diese Innenweltreflexe im Bewußtsein, daß das Symbol oft an die Stelle des Wirklichen gesetzt wird.[1]" Eines der Hauptstigmen des synästhetischen Typs, die Synästhesie als innere Verbindung etwa von Farbe und Ton „oder überhaupt von Inhalten, die in der Außenwelt nicht miteinander verbunden sind[2]", ist besonders in der Kindheit deutlich, wie die Untersuchungen von H. Freiling ergeben haben; es verschwindet mit dem Alter wieder. „Die bei ihm in Gestalt der Innenweltreflexe vorhandene, über die verschiedenen Sinnesgebiete hinübergreifende und sie verbindende Einheit ist wahrscheinlich das von Herder gesuchte ‚Sensorium commune', das nach seiner Lehre unter anderem auch der Sprachentwicklung zugrunde liegt, indem es zwischen den bezeichneten Wahrnehmungskomplexen der Gegenstände und den bezeichnenden Lautkomplexen der Sprache die erste und ursprünglichste Vermittlung stiftet. Der Synästhetikertypus . . . neigt öfter auch zur Einführung von geometrischen Symbolen für das Wirkliche, ja zur Ersetzung des Wirklichen durch diese Symbole", ein Vorgang, der nicht nur, wie Jaensch sagt, für die Entstehung der modernen Geometrie seit Deskartes von Bedeutung ist, sondern auch auf Beziehungen zwischen Jugend und Formenschau hinweist, die vielleicht gar nicht so gering sind, wie es nach den bisherigen Kenntnissen über die Entwicklung der Raumanschauung erscheint. Damit dürfen wir nun aber sagen, daß nicht nur eine geistig-symbolische Haltung, ferner eine magische, eine archaisch-primitive Symbolik die Veranlassung der besonderen Kohärenz zwischen der Jugend unserer Zeit und dem Hakenkreuzsymbol sein mag, sondern daß geradeso gut die Anschauungskraft der Jugend selbst, um eine Pestalozzische Formel zu gebrauchen, eine uns Erwachsenen nicht mehr bekannte Art haben kann, die gewissermaßen ein phaseneigenes System des erkennenden Erlebens besonderen Charakters auch in dem uns durchschnittlich schwierig erscheinenden Bereich der Formen entwickelt, das eben bei der Überzahl der Erwachsenen nicht mehr beobachtet wird.

Dies veranlaßt uns, auch den bisher bekannten Tatbeständen über das Formerlebnis in der Jugend nachzugehen, und zwar in der ebenfalls aus der neuen psychologischen Typologie stammenden Gegenüberstellung von teilinhaltlicher Beachtung der Form bzw. Farbe, wobei letztere alsdann positiver oder negativer Anzeiger der ersteren ist. Schärfere Beobachtung jener Jugendlichen im weiteren Sinne, die so recht spontan das Hakenkreuz auf dem Parasemiaflügel erkannten, legte uns die Vermu-

[1] E. Jaensch, Grundformen menschlichen Seins, S. 18f. Berlin 1929. [2] a. a. O.

tung nahe, daß es sich dabei um jenen Typ handeln möchte, für den „Form" als Indikator einer in bestimmten Sinn durchgebildeten Persönlichkeit gelten darf.

Für das methodologisch und typologisch bedeutsame Problem der Farb- bzw. Formbevorzugung sei zunächst auf die allgemeinen Sätze von R. Scholl[1] verwiesen: „Der psychologische Vorgang der teilinhaltlichen Beachtung ist kein Laboratoriumsprodukt. Er durchzieht unser gesamtes Wahrnehmungsleben, insofern, als die Fälle, in denen eine völlige Erfassung der Reizgrundlage, d. h. der auf das Sensorium einwirkenden Gegenstände und Erscheinungen, zu den Ausnahmen gerechnet werden dürfen. Innerhalb der so entstehenden Fülle von Beachtungsweisen spielt die bevorzugte Beachtung der Form bzw. der Farbe eine besondere Rolle, da sie sich als relativ beharrende und darum für das Individuum typische Wahrnehmungsweise offenbart." Es kann hier nicht auf die förmliche Entwicklung einer der hochinteressantesten Problemlagen der psychologischen Typologie[2] eingegangen werden, aber einige Ergebnisse verdienen unsere Beachtung. Das ist erstens die von Scholl und Lutz zuerst berichtete Beobachtung, daß Formreagenten niemals zyklothym und ausgesprochene Farbreagenten niemals schizothym im Sinne der Kretschmerschen Typen sind, wobei indessen von einer Deckung der bezeichneten Abstraktionstypen mit den Körperbautypen nicht die Rede sein will. Das ist zweitens besonders die Artung der „bildhaften Gestaltung" durch die Form- bzw. Farbbeachter, die Hans Lamparter[3] untersuchte. Er gab genau als Form- oder Farbreagenten bestimmten Knaben des fünften Schuljahrs Aufgaben im Zeichnen, Malen, Kleben und Formen. Dabei zeigte sich zunächst, daß die Formbeachter durch systematische Arbeitsweise beherrscht sind (Geometrismus), sie verwenden ein „Legeschema", während die Farbbeachter mehr die Erscheinungsweise der Dinge zu berücksichtigen suchen. Aus Rechenaufgaben, die zeichnerische Gestaltung an Fenstergittern, Kirchenfensterfüllungen, Geländerformen forderten, ergab sich der allgemein wichtige Tatbestand der „formlogischen" Bearbeitung bei den Formbeachtern gegenüber der Leichtigkeit und Unbekümmertheit der Produkte bei den Farbbeachtern. Auch die Ergebnisse bei den plastischen Versuchen, wo „Wundertiere" modelliert werden durften, bestätigen dies. Beim Formseher beherrscht das statische Element die fertige Gestalt, beim Farbenseher die zufällige Bewegungsphase. In einer Aufgabe, die eine Kasperlszene kleben ließ, zeigten sich die letzteren wiederum als die Bewegtheit, die ersteren als die Ruhe gestaltend. Am sinnenfälligsten kommt aber der Gegensatz der Typen zum Ausdruck bei den Malaufgaben (bunte

[1] Zur Psychologie und Typologie der teilinhaltlichen Beachtung von Form und Farbe. Zeitschrift f. Psych. 101, S. 300.

[2] v. Katz, Descœudres bis Scholl, Eljasch, Tobie, Lutz, Poppinga, Kroh.

[3] Zeitschr. f. Psychol. Ergänzungsband 22. Leipzig 1932.

Teppiche), wo sichtbar wurde: „Der Farbbeachter malt, der Formbeachter zeichnet mit dem Pinsel." „Der Farbbeachter ist durchaus imstande, die dynamische Komponente organischer Wesenheiten gestaltend festzuhalten, während der Formbeachter in der Darstellung von bewegten Formen wachstümlicher oder körperlicher Dynamik fast immer versagt und damit zu starren tektonischen Gebilden kommt." Das ist endlich drittens die Feststellung, daß der Integrierte Farbbevorzugung zeigt, während der Desintegrierte deutliche Affinität zur Form aufweist. Es bedarf nun der Beachtung, daß der desintegrierte Typ in der Jugendphase noch keine deutliche Auszeugung zeigt, ferner, daß das Verhältnis von Farb- und Formbeachtern wie das zu den naturgemäß größere Breite aufweisenden Mischtypen nach den bisher vorliegenden Untersuchungen noch nicht genau bestimmbar ist, endlich, daß der personalen Bestimmung auf Farbe- oder Formreaktion überhaupt nur die Eigenschaft eines Indikators zukommt. Immerhin geht aber schon aus den Untersuchungen H. Lamparters hervor, daß die Jugendphase bereits auch einen Typus aufweist, der die lineare Tektonik einer Bildgestalt in höherem Grade erlebt als ihre leuchtenden Flächen. Es ist und bleibt dabei allerdings die Frage offen, warum der mehr für das reifere Alter charakteristische desintegrierte Typus, der Affinität zur Form hat, das Hakenkreuz nicht so leicht erkennt wie der Jugendliche. Nach neuen Untersuchungen von H. Reibel über den Jugendtypus überhaupt[1] weist die Komponente der Desintegration auf „ein allzu frühes Hineindrängen in die Welt der Erwachsenen" hin, wie auch die ausgesprochenen Synästhetikertypen „in ihrer Gesamthaltung den Eindruck des Unkindlichen" erwecken. Bei allen derartigen Urteilen typologischer Art darf im Jugendalter, worauf die neuesten Arbeiten aus dem Forschungskreis von Jaensch besonders aufmerksam machen, nicht von Typen im Sinne der „Grundformen des menschlichen Seins", sondern nur von einer gewissen Affinität zu dem einen oder anderen Typ gesprochen werden. Vielleicht bedeutet in der exakten Untersuchung der uns beschäftigenden Beobachtung, die nur mit experimentellen Hilfsmitteln eines psychologischen Instituts möglich ist, auch die Entwicklung der Konstanz der Sehdinge, als deutlichem Ausdruck der Anschauungsstufe, einen Fingerzeig. Nach den Arbeiten von Brunswik und Klimpfinger zeigt die Farbenkonstanz vom 8. bis zum 15. Lebensjahr einen Anstieg der Beständigkeit von 39,3 % bis 44 %, worauf ein Abstieg beobachtet wird, wo gleichzeitig der Anstieg der Gestaltkonstanz vom 8. bis zum 14. Lebensjahre von 29,4 % bis zu 55,7 % reicht, dem wiederum in den folgenden Jahren ein deutlicher Abstieg folgt.[2] Die Gestaltkonstanz ist damit in der Vorreife und Pubertät deutlich größer, d. h. beständiger als die Farbenkonstanz. Es darf angenommen werden, daß die Präponderanz,

[1] Zeitschr. f. Psychol. 130.

[2] Vgl. Arch. f. d. ges. Psych. 88.

das Übergewicht, die Vorwucht des Objekts tatsächlich im Jugendalter größer ist als beim Erwachsenen. Ja, nicht nur diese eine Bedingung der Objektion im Sinne von Narziß Ach[1] zeigt in der Jugend eine Vorherrschaft, sondern auch die Verlegung der Erlebnisse der Ichseite auf die Objektseite ist stärker, wie auch die dritte Bedingung der Objektion, eben die Verlegung seelischer Tatbestände auf das Objekt, auf den Gegenstand, das wiederholte Erleben von Tätigkeiten an dem Objekt in der Jugendzeit bedeutend tiefere und nachhaltigere Wirkungen hat als beim Erwachsenen. Es will uns scheinen, daß gerade die Achsche Formulierung des Tatbestandes der Objektion, insbesondere der emotionalen, ein Wegweiser wäre zur Aufhellung der symbolhaften Bindungen der Jugend an Zeichen, Bilder, Gegenstände. Die Symbole der Jugendphase wären damit aber auch von anderem Gefüge als diejenigen der Erwachsenen und könnten dann von diesen wie auch von denjenigen der Primitiven, die beide in Abstraktionen wurzeln, wo beim Kind und Jugendlichen reine Anschauung erlebnismäßiger Art vorliegt, experimentell unterschieden oder bestimmt werden. Daß die Achsche Objektionslehre in einer ebenso bipolaren Typologie ausmündet, wie es bei den vorangehend berührten Wegen der Individual- und Phasenforschung der Fall ist, reiht sie einerseits dort ein, bedingt aber anderseits auch für die Jugendphase die schon erwähnte Einschränkung, daß der ausgezeugte Typ dort noch nicht sichtbar zu sein braucht. Ach unterscheidet den Perseverativen und den Determinativen (parallel dem Jungschen Introvertierten und Extravertierten, dem Kretschmerschen Schizothymiker und Zyklothymiker) und es ist unverkennbar: die beim Determinativen erhöhte Bereitschaft zur Objektion ist ein phasenspezifisches Merkmal der Jugend, das ihr die Anschauungsbereitschaft gewährleistet. „Daß das Kind, der Mensch, die Gestalten seiner Phantasie liebt, daß sie ihm vertraut und sympathisch sind, hängt, psychologisch genetisch behandelt, wesentlich damit zusammen, daß die an sich angenehme und stark lustbetonte Tätigkeit der phantasievollen Gestaltung auf das Produkt dieser Gestaltung bzw. auf die Ideen der Phantasie im Sinne einer emotionalen Objektion übertragen wird[2].“ Wenn auch in den bisher vorliegenden Untersuchungen über die Objektion im Sinne von Ach das entsprechende kindliche Verhalten noch nicht erforscht wurde, so dürfen wir doch ohne weiteres eine den kindlichen Wahrnehmungs-, Phantasie- und Erlebnisvorgängen entsprechende erhöhte Objektionsbereitschaft, die im Dienste der gesamten geistigen Entwicklung steht, als Hauptursache der verschiedenen Verhaltungsweise der Jugendlichen und der Erwachsenen im Erleben äußerer, d. h. nicht selbst geschaffener, sondern sozusagen dargebotener und anzunehmender oder abzulehnender Symbole sehen.

[1] Vgl. N. Ach, Finale Qualität [Gefügigkeitsqualität] und Objektion. Ergänzungsband 2 z. Arch. f. d. ges. Psych. S. 333ff. Leipzig 1932.

[2] Ach, a. a. O. 282.

Kehren wir nun von der Darstellung der Bruch- und Verarbeitungsstätten der Bausteine, die uns da und dort einen Weg zum Verständnis der Bevorzugung symbolischer Strukturen im Jugendleben zeigen können, zurück zu den tatsächlichen Erscheinungen des Symbolhaften in Kindheit und Jugend, so können wir schließlich noch auf interessante Ergebnisse der genetischen Forschung verweisen, insoweit sich diese bei dem Bemühen, phasenspezifische Tatbestände aufzudecken, auch mit dem Problem des Symbolhaften befassen mußte. Das Symbol wird in der Regel entweder als Kennzeichen (symbolon) oder als Sinnbild gedeutet, oder erkannt. In den Urprozessen des kindlichen und jugendlichen Gestaltens, aus denen das freie produktive Schaffen, der gestaltende und gestaltete Ausdruck des Erlebens im Menschentum überhaupt hervorquillt, zeigt sich nun eine dritte Artung symbolhaften Anschauens, das dem alle Dynamik des sich entwickelnden Seelenlebens beherrschenden Akte der Bedeutungsverleihung entspricht. Einem an sich zunächst indifferenten Zeichen, als Ausdruck der Bewegung, sei es im Sprechorganismus oder in der Koordination von Auge und Hand, wird eine Bedeutung verliehen. Das Kind schafft dabei seine Symbole, die ihm besonders eigen sind und die der Erwachsene nur versteht, wenn er ihre Entstehungsgeschichte beobachten konnte. Die Untersuchungen der Kinderzeichnungen von der ersten Kritzelei bis zu den uns bei oberflächlicher Betrachtung noch typisch falsch erscheinenden Darstellungsversuchen mit Bedeutungsverleihung bieten eine Fülle von Beispielen für den Umfang der „symbolischen Darstellung in der frühen Kindheit".[1] Der Ausdruck jeglicher Art, sei es sprachlicher, graphischer, tonaler, ist in der frühen Kindheit sozusagen symbolisch beherrscht oder gerichtet. Die Darstellungen des kindlichen Eindrucks sind nicht bildlich, sondern erlebnismäßig-bildhaft. Die relative Ähnlichkeit des Ausdrucks mit dem Gegenstand wirkt schließlich auf den erwachsenen Menschen als ein allmählich verständlich werdendes Symbol. Die sprachlichen zuerst, sodann wesentlich später die figürlichen Ausdrucksäußerungen sind lediglich Sinnträger. Ch. Bühler faßt die aus den Untersuchungen an der graphischen, bauspielerischen und plastischen Ausdrucksform gewonnenen Einsichten ins Wesen der bezeichneten Urprozesse des kindlichen Gestaltens folgendermaßen zusammen[2]: „Daß dabei häufig selbst nicht die vageste Ähnlichkeit des figuralen Produktes mit dem Gegenstand, den es bedeuten soll, vorlag, hat die Forscher immer wieder beschäftigt und ist sicher nicht einfach mit technischem Ungeschick und ungenauem Sehen des Kindes zu erklären. So ungenau sieht auch ein Kind nicht, daß es irgendein gekritzeltes Liniengewirr wirklich oder annähernd für die Wiedergabe eines Hauses hielte. Aber das ist eben es, der Sinn dieser ‚Wiedergabe' ist ihm zunächst

[1] Vgl. H. Hetzers gleichnamige Untersuchung. Wien 1926.
[2] Kindheit und Jugend. 3. Aufl. S. 140. Leipzig 1931.

noch gar nicht klar; daß Bedeuten, die Sinnbeziehung, durch Ähnlichkeit verwirklicht wird, ist ihm durchaus nicht selbstverständlich, sondern das ‚Bedeuten' ist zunächst einfach ein symbolischer Hinweis, eine symbolische Verknüpfung, eine gesetzte, erfundene, nicht eine aufgefundene, entdeckte Relation. Es ist eine Sollbeziehung, keine Seinsbeziehung. So wie das Kind ja beim Erlernen der ersten Worte offenbar das Willkürliche der Zuordnung von Namen zu Gegenstand als natürlich hinnahm und ‚verstand', es ihm . . . sogar näher liegt als gesetzmäßige und objektiv fundierte Zuordnung irgendwelcher Art, so ist auch jetzt beim bildnerischen Herstellen seine erste Sinnverleihung eine symbolische." Ferner ist, wie auch aus unseren vorausgehenden Betrachtungen abzuleiten sein dürfte, der Akt der Objektion im Bereiche der Kindheit zunächst kein Erkenntnisbezug, sondern emotional. Die „symbolische Valenz" (Ch. Bühler) zeigt sich sogar dort, wo der Konkretismus des Erlebens eigentlich von allem Symbolhaften wegleitet, weil eben die Auseinandersetzungen zwischen Ich und Welt zu Ichsicherungen, subjektiven Wertungen drängt, die mehr als nur Kennzeichen und Sinnbilder im Sinne derjenigen der Erwachsenen fordern. Die urtümliche (autochthone) Bedeutungsverleihung beherrscht, wie die Erscheinungen der Diagramme und Chromatismen im späteren Lernen bezeugen, wohl in höherem Grade unsere gesamte Entwicklung und die ihr entspringenden Werthaltungen, als bisher angenommen wurde.

Die kurz umschriebenen Tatbestände symbolsuchenden und symbolschaffenden Verhaltens in der frühen Kindheit haben nun ein Gegenstück in der Reifezeit, wo der Jugendliche förmlich krampfhaft das durch reiches Lernen, Erkennen, Handeln, durch Auseinandersetzungen zwischen Ich und Welt (wie sich das alles vom Kleinkind bis zur Vorreife entfaltet) bedingte, bedrückende Chaos zu bewältigen sucht durch die Flucht ins Innere, um eine Kristalisationsspindel der Einheit von Ich und Welt zu finden. War die Vorreife durch förmlichen Konkretismus beherrscht, so fällt nun der Jugendliche wieder zurück in eine magische Haltung, deren Träger ausgesprochene Symbolik ist. R. Kienzle kennzeichnet diese Phase mit Bezug auf den graphischen Ausdruck folgendermaßen:[1] „Man will anschauliche Zeichen, auch für Geistiges. So entstehen Zeichenblätter, in die alles mögliche hineingeheimnist wird. Der Abnahme der inneren Produktivität und Originalität auf der vorhergehenden Stufe entspricht jetzt ein neuer Anstieg aus gefühlsmäßig-lebendiger Anschauungsganzheit." „Die objektive Darstellungstendenz wird durch das Symbolbedürfnis, durch die symbolisch-magische Tendenz verdrängt." Auch die spontane Jugendleistung, wie sie etwa im Tagebuch und in den lyrisch-epischen, wie auch lyrisch-didaktischen kleinen oder größeren Jugenddichtungen zum Ausdruck kommt, ist durch Symbolhunger bestimmt. Die Mentalität des Jugendlichen ist nicht nur insoweit in Symbolhaftem verwurzelt, als sie fast

[1] Das bildhafte Gestalten als Ausdruck der Persönlichkeit. S. 33. Eßlingen 1932.

instinktiv „noch nicht offen gewagte Gedanken verschleiert wiedergeben will“,[1] sondern sie muß das Symbol zum Sprungbrett in die von abstrakten Formeln, Gefügen noch unverständlicher Art wimmelnde, dem Jugendlichen nun erst recht bekannt werdende Welt der Gemeinschaft der Erwachsenen verwenden, das Symbol ist gewissermaßen der goldene Schlüssel in die noch verbotene Kammer, deren Betreten alsdann den Symbolzauber so gründlich erlöschen läßt, daß der „erwachsen“ gewordene Mensch in bezug auf die vormaligen Zustände eine Art Amnesie erlebt. Die Ichkämpfe des werdenden Kindes wie des reifenden Menschen, die Eroberung des Selbstbewußtseins wie die Befreiung vom Ich, die den beiden Perioden entsprechenden sogenannten Trotzphasen, wie auch schließlich die dafür beobachtbare Erinnerungslosigkeit der Erwachsenen an all dies Erleben bedeuten insgesamt Parallelen der Persönlichkeitsentfaltung, die im symbolhaften Erleben ihre seelische Patina haben. Die Erlebnisformen des Symbols trennen sichtbar den Stand und Zustand der Jugend von dem des Erwachsenen. Offen bleibt freilich die Frage, warum der Erwachsene keine Symbolwelt mehr erlebt (von Ausnahmen der Künstlerschaft abgesehen), keine Symbole in dem dritten Sinne mehr schafft und den ihm begegnenden Symbolen nicht mehr als Erlebender, sondern nur als Lernender entgegentritt.

Ihre Beantwortung kann, wie hier noch gesagt werden darf, nicht allein von der Psychologie der „fertigen“ Persönlichkeit aus erfolgen, sondern ist nur in vergleichender Untersuchung der Entwicklungsvorgänge und ihrer Auswirkungen auf das Gefüge des alternden Menschen möglich, eine methodologische Erkenntnis, die wir übrigens vor allem in der Forschungsgemeinde um Jaensch wirksam sehen, während anderseits noch bedeutende Persönlichkeitsforscher den Akten des Werdens eine recht geringe oder gar keine Aufmerksamkeit schenken.

* *

Das Schulhaus als pädagogisches Milieu.

Versuch einer Lösung.

Von Gotthard Lobe.

Wenn in Sitzungen maßgebender Selbstverwaltungskörper Schulbaufragen erörtert werden, so kommt dabei oft die Meinung zum Ausdruck: „Hat das alte Schulgebäude viele Jahrzehnte und Generationen hindurch seinen Zweck erfüllt, so dürfte ein Neubau doch wohl überflüssig erscheinen, sofern nicht Gründe anderer Art einen Neubau vorteilhaft erscheinen lassen.“ Man vergißt dabei, daß der alte Bau in der Zeit seines Entstehens gewiß einen gewaltigen Fortschritt gegen früher bedeutet hat, daß sich aber die Zeit, die Menschen, ihre seelische Haltung, die Unterrichts- und Erziehungsweisen gründlich gewandelt haben, während das

[1] Vgl. Ruttmann, Grundlagen der Jugendführung. S. 66. Leipzig 1917.

Haus in Stein nicht wandlungsfähig war. Im Volksbewußtsein hat sich bei weitem noch nicht der Gedanke durchgesetzt, daß der Unterricht und die Schulerziehung nach den Erfordernissen unserer Zeit-, Seelen- und Kulturlage auch Schulräume voraussetzen, die diesen Erfordernissen gerecht werden.

In einer Zeit, in der der Unterricht nur darauf angelegt war, in der Seele der Schüler möglichst viele Vorstellungsmassen hervorzurufen, in der nur die theoretische Seite im seelischen Gefüge des Schülers voll zu ihrem Rechte kam, konnte man wohl darauf verzichten, Räume zu schaffen, die eine über diese Zwecksetzung hinausgehende Ausgestaltung aufwiesen. Vom ökonomischen Standpunkte aus wäre alles übrige als Verschwendung und Luxus erschienen.

Nun muß bedacht werden, daß sich bereits durch neue Erkenntnisse in den Hilfswissenschaften der Pädagogik Folgerungen für die Raumgestaltung der Klassenzimmer ergeben können. So hat z. B. die Medizin in den letzten Jahrzehnten durch wissenschaftliche Forschungen Erkenntnisse gezeitigt, die auch eine bessere hygienische Ausgestaltung der Schulräume gebieterisch verlangen. Die schädigenden Wirkungen lichtarmer, feuchter, überfüllter Räume auf heranwachsende Kinder sind, wie die ärztlichen Feststellungen ergeben, mancherorts geradezu verheerend.

Ich habe selbst mehrere Jahre als Schulleiter und Schulverbandsvorsteher Gelegenheit gehabt, in meinem früheren Amtsorte die gesundheitlichen Schädigungen der Kinder durch ein altes Schulgebäude mit allen seinen Mängeln zu verfolgen. Es handelte sich um einen z. T. über 100 Jahre alten Bau, der für zwölf Klassen nur sieben unzulängliche, feuchte Räume aufwies, die von 8—16 Uhr und teilweise noch von 17—20 Uhr durch Fortbildungsschulklassen ununterbrochen besetzt waren. Fehlte es an genügenden Durchlüftungsmöglichkeiten, so betrug die Lichteinfallfläche nur $^1/_{13}$ der Bodenfläche gegen das normale Verhältnis von mindestens 1:5. Als unausbleibliche Folge dieser unhygienischen Zustände zeigten sich häufige Erkrankungen der Kinder und der Lehrkräfte. Bei den letzten schulärztlichen Untersuchungen wurden von 340 Kindern 87 mit Halsdrüsenschwellungen, die auf latente Tuberkulose hinweisen, festgestellt. Von diesen Kindern war ein großer Prozentsatz so gefährdet, daß Erholungskuren mit beträchtlichem Kostenaufwande für Gemeinde und Kreis durchgeführt werden mußten. Durch den Aufenthalt der Kinder nach ihrer Rückkehr in den alten Schulräumen wurden die erreichten Erfolge in Frage gestellt. Gewiß müssen mehrere Fälle der Erkrankungen auch auf Unterernährung, Veranlagung und unhygienische Wohn- und Lebensweise zurückgeführt werden. Jedoch trugen die Klassenräume bestimmt mit zur Verschlimmerung der Erkrankung bei. Daß in diesen Räumen die Ansteckungsgefahr für die gesunden Kinder und für die Lehrkräfte eine ganz erhebliche war, sei an dieser Stelle nur angedeutet. Der geringe Lichteinfall trug zu Schädigungen des Augenlichtes der Kinder bei. Man muß bedenken, daß sich die Kinder z. T. täglich fünf Stunden und oft noch länger arbeitend in diesen Räumen aufhalten mußten. Auch von den 25 Fällen von Rückgratverkrümmungen waren nach schulärztlichem Gutachten eine nicht geringe Zahl auf die ungünstigen Beleuchtungsverhältnisse zurückzuführen.

Das alte Schulgebäude stellte also ein hygienisch höchst nachteilig wirkendes Milieu dar. Vom psychologischen Standpunkte aus nimmt es nicht Wunder, wenn die Leistungsfähigkeit der Kinder und die Unterrichtserfolge durch dieses Milieu

außerordentlich beeinträchtigt wurden. Schon das körperliche Unbehagen, das durch den Aufenthalt in den übelriechenden, nüchternen Räumen entstehen mußte, beeinflußte die seelische Aufnahmefähigkeit und Arbeitsleistung ungünstig.

Ganz anders wirkt das neue Schulgebäude, dessen Aufführung ich als Schulleiter und Schulverbandsvorsteher im Interesse unserer Kinder durchsetzen konnte. Es ist ein moderner Bau mit lichtdurchfluteten, ausreichenden, gut zu lüftenden Räumen, mit Zeichen- und Musiksaal, Physikzimmer, Brausebad, Schulküche, hygienischen Trinkgelegenheiten (Springler) usw. In den Pausen ist das Gebäude rasch zu entleeren und wieder zu füllen. Die Erholungsmöglichkeit ist daher in den Pausen erhöht. Bei schlechtem Wetter dient das Wandeln auf den lichten, gut durchlüfteten Korridoren der Erholung. Das Flachdach des vor Wind geschützten Vorbaues läßt sich zu Freilichtstunden verwenden. Auch auf den Terrassen des Schulhofes ist Unterricht im Freien möglich. Einige Klassenzimmer sind mit Ultravitglas ausgestattet, das im Gegensatz zum gewöhnlichen Fensterglase die ultravioletten Strahlen des Sonnenlichtes durchläßt. Lehrkräfte und Schularzt haben es sich zur Aufgabe gemacht, genaue Beobachtungen über den Einfluß dieser Klassenzimmer auf die Entwicklung der Schüler, die in diesen Zimmern beschult werden, anzustellen. Die Beobachtungen in den nächsten Jahren über Wachstum, Gewichtszunahme, allgemeinen und besonderen Gesundheitsbefund, normale Erkrankungsziffer, Steigerung der geistigen Leistungen usw. werden Vergleiche mit den Beobachtungen früherer Jahre zulassen, in denen die Schüler die alte Schule besuchten. Das Lehrerkollegium kann jetzt schon feststellen, daß die Kinder in der neuen Schule im Unterrichte gegen früher eine ungleich größere Frische zeigen. Der Ermüdungsfaktor ist nach dem einstimmigen Urteile der Lehrkräfte ganz auffällig geringer. Abschließende Urteile werden nach mehrjährigen Beobachtungen möglich sein. Darüber dürfte aber kein Zweifel bestehen, daß die Vielheit der hygienischen Faktoren das neue Schulgebäude zu einem äußerst günstig wirkenden hygienischen Milieu mit allen daraus abzuleitenden Folgeerscheinungen auf Kind und Bildungsvorgang machen.

Das Bildungsideal der Gegenwart, dessen Ursprung in die Tiefen des Erlebens des Menschen in der Zeit und der Kultur unserer Zeit hinabreicht, dessen immanente Zielstrebigkeit in die Höhen normativ durchleuchteter Werterlebnisse weist, hat in höchstem Maße umgestaltend auf die Bildungswege, Bildungsmittel und auch auf die scheinbar nebensächlichen technischen Handhabungen gewirkt. Ihre Bestimmung erfahren alle unterrichtlichen Maßnahmen durch das eigentümliche Gefüge des Bildungsprozesses, durch den objektive Kultur- und Bildungswerte im Zöglinge subjektiv lebendig und zu dessen ureigenstem Besitz gemacht werden müssen. Völliges inneres Erfassen und Ergriffenwerden, ein Wiedergebären der Kultur- und Bildungswerte in der Seele des Zöglings ist das nächstliegende Ziel aller unterrichtlichen Maßnahmen. Die innere Aktivität, die der Bildungsprozeß vom Zöglinge verlangt, erfordert auch ein gegenständliches Raummilieu, in dem sich alle diejenigen vom Bildner getroffenen und beabsichtigten Maßnahmen durchführen lassen, die wir in ihrer Gesamtheit wohl am besten mit der oft mißverstandenen Bezeichnung Arbeitsunterricht treffen. Bei diesem Unterrichte muß die Möglichkeit vorhanden sein, daß die Schüler auch zu größter Eigenbetätigung herangezogen werden können.

Das war im alten Schulgebäude nicht der Fall. Die geringe Breite der Klassen-

zimmer von nur 4,25 m hinderte die Bildung eines Mittel- und eines zweiten Seitenganges. Die dicht an der Wand sitzenden Kinder, die in ihrer Arbeit nicht einmal vom Lehrer hinreichend kontrolliert werden konnten, konnten nicht zur Arbeit vor der Klasse herangezogen werden. Dadurch litten in höchstem Maße das Interesse, die Aufmerksamkeit und die Unterrichtserfolge. Die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder wurden gehemmt.

Ganz anders ist es im neuen Schulgebäude. Die einzelnen Räume lassen entsprechend ihrer Zweckbestimmung große Beweglichkeit in der Gruppenbildung, ungehemmte Mitarbeit eines jeden Schülers an der Karte, an den Wandschreibflächen, an der Wandtafel und am Sandkasten, demonstrative Arbeit des Schülers vor Gruppen und vor der Klasse, Einzelarbeit in manueller und rein geistiger Beziehung, schriftliche und zeichnerische Betätigung zu. Die Klassenräume tragen außerdem in bezug auf Raumlösung und künstlerische Ausgestaltung ein derartiges Gepräge, daß in ihnen auch innere Sammlung möglich ist.

Von Interesse sind folgende Berichte von Kindern, die Schlüsse auf die Wirkung des neu geschaffenen Schulhauses als gegenständliches Milieu zulassen.

Ein 14jähriger Knabe aus den der Volksschule angegliederten gehobenen Klassen (Klassen, die nach dem Lehrplane einer preußischen Mittelschule unterrichtet werden) hatte das Gefühl, daß das Gebäude in seinem Ausmaße weit über seine Zwecke hinausging. Bei dem ihm von der alten Schule her bekannten Unterrichtsbetriebe konnte der Knabe wirklich nicht glauben, daß ein so großes, geräumiges Schulhaus nötig sei. Er schreibt: Als ich das erstemal in die neue Schule ging, dachte ich: „Na, diese ist doch viel zu groß." Als er aber mit Staunen sah, wie in den Räumen der Unterricht plötzlich ein anderes Gesicht annahm, wie mit jeder Stunde sich neue Entfaltungsmöglichkeiten zeigten, ging ihm ein Licht auf, daß bei weiterem Ausbau der Unterrichtsmethoden das Gebäude einmal wieder zu klein werden würde. Und so fährt er fort: Aber es ist doch nicht so. Ich dachte: „Wieviel Jahre muß nun diese Schule den Kindern dienen? Wenn ich in hundert Jahren einmal aufstehen würde, wäre die Schule vielleicht dreistöckig. Oder in hundert Jahren ist die Schule wieder veraltet. Da geht es ihr wie der alten." Ein 13jähriger Knabe urteilt: „Der Unterricht ist viel schöner." Dem gesamten Lehrerkollegium fällt es auf, daß den Kindern wie auch den Lehrern die Unterrichtsstunden nun viel kürzer vorkommen. Im Nu ist eine Unterrichtsstunde dahin. Der Grund liegt einzig und allein in der viel größeren Aktivität der Kinder im Unterrichte, dessen Ausgestaltung eine größere Mannigfaltigkeit zuläßt als in der alten Schule. Dadurch wird auch eine eigentümlich fröhliche Seelenlage bei Lehrern und Schülern erzeugt. Ein anderer 13jähriger Knabe schreibt: „Dadurch, daß wir ein schönes neues Schulhaus haben, habe ich mehr Lust und Freude bekommen." Ein 14jähriges Mädchen berichtet: „Ich freue mich sehr, daß ich in dieser neuen Schule noch ein Jahr lernen darf. Licht, Luft und Sonne herrschen in dieser neuen Schule. Ich kann es gar nicht richtig aussagen, wie sehr ich mich freue." Ein Mädchen, dem es stets schwer gefallen ist, das jeweilige Klassenziel zu erreichen, ist jetzt wie umgewandelt. Es schreibt: „Im neuen Schulhause ist es schön. Gut sitzt es sich um Tisch und auf Stühlen. Am liebsten möchten wir den ganzen Tag in der Schule sein. Es ist, als wenn das neue Schulhaus den Kindern mehr Lust zum Lernen gibt."

Das Lehrerkollegium, das in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit des Jahres Milieukunde gestellt hatte, machte folgende Beobachtung, die in der Sitzungsniederschrift festgelegt ist.

„Es wird festgestellt, daß die Kinder aufgeschlossener sind und der Lehrer besser an dieselben herankam. Die Arbeitsfreude ist bedeutend gesteigert. Die Liebe der Kinder zur Schule und auch das Interesse der Eltern an der Schule scheint stark zugenommen zu haben."

Es ist psychologisch ganz erklärlich, daß die Kinder in diesem Milieu viel aufgeschlossener und zugänglicher sind. Da, wo Lust und Freude am Arbeitsvorgange herrschen, öffnet sich die Seele der Kinder wie die Blüten der Blumen im Sonnenschein. Unsichtbare Fäden ziehen sich von Schüler zu Lehrer und von Lehrer zu Schüler. Und diese Fäden schlingen sich auch um die Herzen der Eltern, die mit Staunen sehen, welche Wandlungen sich in den Kindern vollziehen.

Diese Darstellungen sind nicht übertrieben. Die Tatsachen beweisen es und sprechen für sich. In dem von mir geführten Gesamtschulverbande befand sich in einem weiter abgelegenen Ortsteile, der sogenannten Kolonie, eine Halbtagsschule mit etwa 50 Kindern. Meine Absicht war es, bei Vollendung des Schulhausneubaues im Orte die Auflösung der Kolonieschule durchzusetzen und die Kinder ins große Schulsystem der neuen Schule aufzunehmen. Ein Sturm der Entrüstung erhob sich, als die erforderliche Genehmigung des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung erteilt wurde. Unterschriften wurden gesammelt, um die Auflösung der Kolonieschule zu verhindern. Proteste erfolgten. Man bebeschloß den Schulstreik. Es war mir klar, daß es den Eltern der Kolonie außerordentlich schwer fallen mußte, ihre Schule aufzugeben, an der sie mit großer Liebe hingen. Dazu kam, daß die Schule einen hervorragend tüchtigen Lehrer besaß, der fast ein Lebensalter an der Schule gewirkt hatte. Ferner mußten manche Kinder nunmehr einen Schulweg von $^1/_2$ Stunde bis zu $^3/_4$ Stunden auf ungepflasterten Landwegen zurücklegen.

Als ich die Auflösung der Schule vollzog, waren Kinder, Elternbeirat und Eltern der Kolonieschule im Schulzimmer versammelt. Ich muß gestehen, daß ich von dem Abschiede, den die Versammelten von der Schule und ihrem Lehrer nahmen, geradezu erschüttert war, und ich legte mir die Frage vor, ob es möglich sein würde, den Kindern das, was ihnen genommen wurde, in der neuen Schule in den ganz neuen Verhältnissen zu ersetzen. Nach kurzer Zeit war ich mir mit dem Kollegium nicht mehr im Zweifel darüber, daß es gelungen war, den Kindern mehr als das zu geben, was sie aufgegeben hatten. Das Kind, das den weitesten Schulweg zurückzulegen hat, schreibt, daß es den weiten Weg ins neue Schulhaus gern mit in Kauf nimmt. Auch die Eltern der Kolonie sind durch den fröhlichen Eifer ihrer Kinder in der Schule mit der Auflösung ausgesöhnt. Die Schule gewinnt als günstig wirkendes gegenständliches Milieu eine Bedeutung, die über den rein unterrichtstechnischen Rahmen hinausreicht.

Auch ein erziehlicher Einfluß ist durch den Neubau zu spüren, der im alten Schulhause vermißt wurde. Da hier mehr Klassen als Klassenräume vorhanden waren, besaßen mehrere Klassen gar kein eigenes Klassenzimmer, das als das ihre gehegt, geschmückt und gepflegt werden konnte. Diejenigen Klassen, die während der Turn-, Musik-, Handarbeits- und Kombinationsstunden ihre Zimmer für sogenannte fliegende Klassen hergeben mußten, fanden ihre Zimmer oft unordentlich vor. Es

war fast unmöglich, die Klassen für die Ordnung in ihren Klassenzimmern verantwortlich zu machen. Gefühle der Unlust und des Unbefriedigtseins bei Schülern und Lehrern waren festzustellen. Das hat sich im neuen Schulhause mit ausreichenden Klassenzimmern gründlich geändert. Die unwohnliche Beschaffenheit der Räume im alten Schulgebäude lud auch nicht dazu ein, sie mit Liebe zu behandeln. Es fehlt ihnen die Seele, dieses geheime Etwas, das einen Raum durchwehen muß, wenn er die Menschen in seinen Bann schlagen und unbewußt beeinflussen soll.

Im neuen Schulhause ist bewußt versucht worden, geistiges Leben in den Stein zu bannen. Der Bau spricht zum Kinde und zum Erwachsenen eine Sprache, die sich schon in der Betrachtung des Äußeren vernehmbar macht.

Wenn man ihn von ferne betrachtet, so fällt auf, wie organisch er sich in das Ortsbild unseres Heideortes einfügt. Kommt man näher, so vermißt man den prunkvollen Schmuck der Fassade. Schlicht und einfach wie die ihn umgebende Heidelandschaft steht er da. Und doch blicken verborgene Schönheiten aus allen Einzelheiten heraus. Die Wärme der Tönung, die liebevolle Behandlung der Rohbauteile, vor allem aber die edle Harmonie der Linien fesseln den Beschauer und lassen ihn ahnen: „Hier steht eine Welt für sich vor dir!“ Es ist eine Welt mit objektiviertem, geistigen Leben; es ist ein Milieu mit objektiv-geistigem Wertgehalt. Aus innerstem, subjektivem Heimaterleben heraus ist es in künstlerischer Gestaltung geschaffen worden. Um jede Linienführung ist buchstäblich gerungen worden. Betritt man den lichten Korridor, so wird man durch das Spiel der Farben, die sich zu einer wahren Farbensymphonie in hellstem Dur vereinigt haben, gefangen genommen. Oft habe ich beobachtet, daß Besucher, die zum ersten Male den Bau betraten, unwillkürlich stehen blieben. Kinder hielten einen Augenblick den Atem an. Ihre Augen glänzten, und der Mund blieb offen stehen. Der Blick wird zwangsläufig durch die farbenfreudige Linienführung an der Fensterseite entlang gelenkt. An der gegenüberliegenden, ruhig behandelten Wand findet das Auge wieder Ruhepunkte, und nun gleitet der Blick wieder förmlich in sich selbst zurück. Der Besucher gewinnt Sammlung zu ruhiger Betrachtung des hallenähnlichen Mittelbaues des Korridors, der mit mystischer Dämmerung den langen, lichten Korridor unterbricht und ihm den kasernenmäßigen Charakter voll und ganz nimmt. Kunstsachverständige Besucher äußerten sich zu mir, daß sie das Gefühl hätten, als ob der Bau atme. Die Konsequenz in der Raumlösung, die Einheitlichkeit der Stimmung verleihen dem Raume ein ganz eigentümliches Gepräge. Als ich das Kollegium zum ersten Male in den Bau führte, brach eine Lehrerin in helles Lachen aus. Sie schlug dabei in die Hände, stemmte die Arme in ihre Hüften und sagte: „Ruhig, jetzt muß ich erst einmal gucken!“ Jedes Erklären wäre für sie eine Störung gewesen. Der Raum sprach unmittelbar zu ihr.

Auch die Klassenzimmer sind farbenfreudig gehalten. Sie sind in Tönung und Raumlösung der jeweiligen Altersstufe der Kinder und deren Seelen- und Gefühlslage angepaßt. Die übliche Höhe des Ölsockels, die jede Raumwirkung zerstört, ist so verringert worden, daß er nicht über die Höhe der Schreibplatten hinausragt. Da ferner seine Farbe mit der Farbgestaltung der Wände harmoniert, fügt er sich in die Raumwirkung ein. Die Wände sind ruhig und stimmungsvoll gehalten. Linien sind wohlproportioniert und in ihrer perspektivischen Wirkung derart, daß Überschneidungen und scheinbare Knickungen des Raumes vermieden werden. Um

die Raumwirkung nicht durch störende Färbung der Möbel zu beeinträchtigen, sind Tische und Bänke mit neutralem, gesättigtem Braun des Gestells und mit den Augen wohltuendem Grün der Schreibplatten gewählt worden. Auch auf die hohen Klassenschränke ist verzichtet worden, die dem Raume seine Einheitlichkeit nehmen. Niedrige, durch gute Raumeinteilung ausgezeichnete Schränke erfüllen ihren Zweck vortrefflich. Sie sind in der Färbung des Ölsockels gehalten. Nichts wirkt störend oder aufdringlich. Die Bildung eines eigentümlichen Raumgefühls in jedem Raume vollzieht sich. Trotz der Verschiedenheit in der Behandlung der einzelnen Räume wird die Einheit in der Komposition des Ganzen gewahrt.

Daß ein solcher Bau durch seinen objektiv-geistigen Gehalt unmittelbar erzieherisch auf das Kind wirkt, ist selbstverständlich. Durch das Schulhaus selbst kann schon ein gutes Stück Kunsterziehung geleistet werden. Recht genommen, ist Kunsterziehung in der Schule durch die Schule gar nicht zu denken ohne das ästhetisch-objektiv-geistige Milieu des Schulhauses, welches in den vielen Stunden des Tages, in denen das Kind in seinen Räumen weilt, das Kind unmittelbar und nachhaltigst beeinflußt. Ist es möglich, noch ein künstlerisch wertvolles Originalgemälde an die Wand zu bringen, so ist das um so besser.

Wenn ein Kind berichtet, daß ihm ganz feierlich zumute wird, wenn es die Räume betritt, so liegt dieser Stimmung des Kindes jenes geheime Formerlebnis zugrunde, das den tiefsten Tiefen der Seele entströmt. Die Wirkung dieses Formerlebnisses auf die Kinder ist ganz augenscheinlich. Es ist, als ob etwas in ihre Seele hineingriffe, das sie zwänge, gemessen, ohne Lärmen und doch mit innerer Heiterkeit die Räume zu durchschreiten. Es würde den Kindern geradezu wehe tun, wenn sie die Wände bestoßen oder verunreinigen würden. In einer Klasse kam es vor, daß versehentlich eine Wand beschmutzt wurde. Als ich hineinkam, saß die ganze Klasse ganz niedergeschlagen da. „Unser schönes, schönes Zimmer ist beschmutzt worden," bekam ich zur Antwort auf die Frage, was denn der Klasse eigentlich fehle. Nun bemerkte ich erst den Schandfleck. Als ich durch Anwendung eines wirksamen Mittels den Fleck beseitigen konnte, atmete die Klasse erleichtert auf. Herunterfallendes Papier, umherliegende Tafellappen stören den Schönheitssinn der Kinder. Sie sorgen meist selbst für Ordnung. Die Zimmer werden mit rührender Liebe sorgsam gehegt und gepflegt. Weniger empfindliche Mitschüler werden zur Ordnung gewiesen.

Es genügt jedoch nicht, daß man das Gebäude in seiner architektonischen und malerischen Gestaltung nur intuitiv auf die Schüler wirken läßt. Durch bewußte Erzieherarbeit kann das ästhetische Erlebnis wesentlich vertieft werden. Damit müssen sich auch seine erzieherischen Wirkungen erhöhen. Das Lehrerkollegium hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Kind nicht nur bewußt durch die Räume für die Räume, sondern auch durch die Räume zu formvollendeter Gestaltung seiner eigenen Umwelt zu erziehen. Daß durch diesen Bildungsvorgang auch das formende Prinzip in der Kindesseele zu harmonischer Gestaltung seelischer Eigenbewegungen beeinflußt wird, ist sicher. Damit setzen sich die Bildungswerte des objektiv-geistigen Milieus direkt in Persönlichkeitswerte um.

Wenn diese beabsichtigten Ausstrahlungen zur Wirklichkeit werden, dann wird das Schulhaus als Milieu zu einer geistigen Kraftquelle, die mitten ins Leben rinnt.

Es ist eine Selbstverständlichkeit, daß bei der Schaffung eines Schulhauses als pädagogischem Milieu die verschiedensten Faktoren zusammenwirken müssen, um

die Aufgabe zu erfüllen. Es genügt nicht, daß der Baufachmann lediglich aus seiner eigenen Ideenwelt heraus gestaltet. Er muß die Forderungen des Mediziners wie auch die des Schulfachmannes berücksichtigen. Der Raum als solcher kann dem Unterrichte nicht seine Form vorschreiben. Er darf die Entfaltungsmöglichkeiten im Unterrichte nicht beschränken, sondern die unterrichtlichen Erfordernisse müssen bestimmend auf die Raumgestaltung wirken. Es ist hier so wie z. B. bei der Herstellung von medizinischen Instrumenten. Der Fabrikant wird dieselben genau nach den Anweisungen des Arztes herstellen, damit der Arzt die Instrumente den Zwecken entsprechend verwenden kann.

Das zu schaffende Schulhaus muß endlich kunsterzieherischen Bedürfnissen entsprechen. Deshalb muß eine Bauoberleitung bestellt werden, die zu künstlerischer Gestaltung befähigt ist. Auf dem Lande stößt diese Forderung auf größte Schwierigkeiten. Man glaubt, es genüge, wenn ein Bauunternehmer des Ortes den Bau genau nach der Zeichnung aufführt. Daß aber die eigentliche künstlerische Durcharbeitung und Lösung vieler Einzelheiten und Kleinigkeiten erst im Verlaufe des Baues möglich sind, können die wenigsten verstehen. Wenn die Malerarbeiten einsetzen, so ist es unumgänglich, einen Künstler zu Rate zu ziehen, der die Komposition des Ganzen vornimmt und mindestens die Farben ansetzt. Die Ausführung kann dann tüchtigen Handwerksmeistern unter der künstlerischen Oberleitung übertragen werden.

Es wäre verfehlt, davon zu sprechen, daß die Ausgaben für diese Zwecke unproduktive Luxusausgaben seien. Aus den vorstehenden Ausführungen dürfte zweifelsfrei hervorgehen, daß diese Aufgaben, die im Verhältnis zur Bausumme gering erscheinen, unbedingt notwendig und im hohen Maße produktiv sind. Bei geschickter Disposition und bei Ersparnissen an anderer Stelle dürften sie überhaupt nicht als Mehrausgaben in Erscheinung treten.

* *

Schrifttum.

Paul Popenoe, Des Kindes Erbschaft. Übersetzt von Felix Tietze. Deutsche Verlagsanstalt. Stuttgart, Berlin, Leipzig. 1930. 340 Seiten, 22 Abbildungen. Geb. 9.— M.

„Die richtige Erziehung" wird bei Popenoe (S. 323) aufgefaßt als „die Darbietung der richtigen Umgebung für die Entwicklung der Gene". Ähnlich fügt der folgende Satz die Pädagogik den erbbiologisch-lebenswissenschaftlichen Grundauffassungen ein: „Wenn man auch die Gene nehmen muß, wie sie sind, so kann man doch das Erzeugnis des einen antreiben, das eines andern in Schach halten: das eben ist Erziehung." In diesem Sinne die biologischen Grundlagen der Erziehung zur Geltung zu bringen, ist die praktische Aufgabe des Buches, die der Verfasser mit der Vorbemerkung meint, er habe „einen Führer für Eltern" schaffen wollen. Viele Berufserzieher werden ihm für eine sachkundig ausgewählte, mit bestem Lehrgeschick, oft geradezu fesselnd dargebotene Übersicht über die Ergebnisse der neueren Vererbungswissenschaft dankbar sein.

Die Würdigung des Buches in einer Fachzeitschrift geht auf den — gelegentlich von anekdotenhaftem, für strengere Ansprüche manchmal anfechtbarem Beiwerk locker und lockend eingehüllten — Kern des Berichtes über „die Erbschaft des Kindes". Dessen Aufbau und Inhalt verraten die ausgedehnte erb- und familienkundliche wie auch rassenhygienische Praxis des Verfassers, der, von landwirtschaftlich-züchterischen Arbeiten ausgehend (früher Herausgeber des Journal of Heredity, der Zeitschrift der American Breeders Association), dann im Dienste der Volksgesundheitspflege längere Zeit führend tätig, mit vielseitigen, zuletzt besonders dem Problem der „Sterilization for Human Betterment" zugewandten Veröffentlichungen starken Einfluß gewinnend, jetzt das Institut für Familienforschung in Los Angelos-Kalifornien leitet. Wer von der pädagogischen Psychologie aus an Popenoes Buch herankommt, wird mit der Lektüre in der Mitte einsetzen. Nach den vorwiegend

physiologisch orientierten ersten 13 Abschnitten setzen auf Seite 153 die Berichte ein, die — ohne bei der Gesamtanlage des Buches jeweils mehr als anregende Hinweise geben zu wollen — die Bedeutung der Erbforschung und Erbpflege für den praktisch menschenkundlichen Ausbau der Psychologie aufzeigen. Hier werden (S. 153—285) die folgenden Fragenkreise behandelt: Kapitel 14—17 die Intelligenz (Arten, Stufen, Korrelationen); 18. Körper und Geist; 19. die Konstitution; 20. das Temperament; 21. geistige Minderwertigkeit; 22. Geisteskrankheiten; 23. die künstlerische, im besondern die musikalische Begabung. Auch von den übrigen Abschnitten liegen einige den Problemgebieten der pädagogischen Psychologie benachbart (z. B. die Berichte über die Tragweite der erblichen Grundlagen bei der Linkshändigkeit, dem Wachstum, der Funktion der Sinnesorgane). Ein Abriß der neueren Erblehre, der die wichtigsten Grundbegriffe geschickt und für die erste Einführung ausreichend erörtert, ist durch das ganze Buch verteilt. Gelegentliche Hinweise lassen erkennen, daß der Verfasser die Fragen der speziellen Rassenkunde und die der praktischen Rassenhygiene immer mit im Auge hat und mit seinem Berichte über „des Kindes Erbschaft" eigentlich zur Erarbeitung dieser Einsichten und der ihr gemäßen Lebenshaltung hinführen will.

Auf Einzelheiten einzugehen, kann nicht Aufgabe dieser Buchanzeige sein. Auch wo der Verfasser das Wagnis begeht, um drastischer Wirkungen willen einzelne Betonungen zu stark zu akzentuieren, hat er die sachliche Rechtfertigung für sich, daß manche gegen die erbkundlichen Erkenntnisse und ihre praktischen Folgerungen sich hartnäckig verschließende Irrtümer eben bei einer einführenden Erörterung kaum besser als durch grell beleuchtete überspitzte Gegenthesen erschüttert werden können. Daß das Buch auch einen gesinnungsmäßigen weltanschaulichen Hintergrund hat, der der kritischen Aufmerksamkeit der deutschen Leser nicht entgehen sollte und den man bei der Verwendung des Bandes zur pädagogisch-menschenkundlichen Schulung der Erzieher auf keinen Fall übersehen darf, wird mit der Anführung der folgenden kennzeichnenden Sätze aus dem Schlußabschnitt (S. 324 und 326) deutlich: „Genau so wie der Mensch die Schwerkraft für sich statt gegen sich arbeiten läßt, so macht er auch sein Erbe nützlich statt schädlich." — „Die größte Gelegenheit im Leben eines Menschen . . . ist die Auswahl der Genreihe, die er seiner eigenen hinzufügen will, um Kinder hervorzubringen. Das ist die endgültige Intelligenzprüfung." — Im ganzen genommen, wird es für viele reizvoll und anregend sein, aus Popenoes Buch einen Eindruck von der Aktivität der amerikanischen Erbforschung zu gewinnen, die ja oft in der Weckung der volksbiologischen Verantwortung da frisch vorausgeschritten ist, wo die deutsche nationalpädagogische Bewegung sich nun zum Einsatz tief verwurzelter Kräfte des Volkstums sammelt.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Pfahler, Gerhard, Eros und Sexus. F. Manns Päd. Mag. H. 1318. Langensalza (Beyer & Söhne) 1920. 42 Seiten. Geh. 1.25 M.

Mertens, Paul, Die sexuelle Not der Jugend. Ein Wort an Eltern und Erzieher. Mit einem Geleitwort von E. Liek. Danzig (A. W. Kafmann) 1933. 31 Seiten.

Klatt, Georg, Jugend in Geschlechtsnot. Stuttgart (Strecker & Schröder) 1933. 84 Seiten. In Kartonumschlag geh. 1.60 M.

Die kleine Schrift von Pfahler zeichnet sich besonders dadurch aus, daß der Verfasser die geschlechtliche Erziehung nicht so sehr als eine in einer bestimmten Entwicklungsperiode, d. h. der Reifezeit, aktuell werdende Aufgabe ansieht und behandelt, sondern ihr eine weit umfassendere Bedeutung gibt. Ihre Tragweite reicht in die gesamte seelisch-geistige Gestaltung des Einzel-, Familien- und Volkslebens hinein. Die Auseinandersetzung mit diesem Problem kann nie früh genug beginnen und nie spät genug aufhören. Die Lösung der mit der sexuellen Natur und dem geistigen Sein gegebenen Spannungen sieht Pfahler in der Durchdringung des Sexus mit dem Eros, mit jener geistigen, jederzeit opferbereiten und verantwortlichen Liebe. Wenn es der Erziehung gelingt, schon vor dem Erwachen des Sexuellen in der jungen Seele ein reines Ethos zu begründen und das Wachstum der geistigen Liebe zu stärken, wird die Bindung des in der Reifezeit aufbrechenden Sexus an den Eros möglich sein. — Die Untersuchung von Pfahler ist klar und gehaltvoll, sie erschließt dem Leser ein tieferes Verständnis für das Geschlechterproblem und wird in der Diskussion über die geschlechtliche Erziehung führend bleiben.

Ebenso muß man die Veröffentlichung von Mertens begrüßen. Er bejaht die „sexuelle Aufklärung", kennt aber sehr deutlich die Schwierigkeiten, die zu überwinden Aufgabe einer intensiven andauernden Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist. Aber Belehrung allein banne die Gefahren nicht, so wichtig sie erscheint. Es komme darauf an, ob im Kinde bzw. Jugendlichen das Erlebnis der Reinheit erwacht und der Wille zu ihr gefestigt werden kann. Die Arbeit von Mertens ist schlicht, aber gut und eindringlich geschrieben, orientiert über die wichtigste Literatur und zeigt eine Fülle von pädagogischen Maßnahmen.

Die ausgezeichnete Studie von Klatt wendet sich unmittelbar an die heranwachsende Jugend selbst und will ihr nicht nur ein erforderliches Wissen von biologischen Tatsachen und Zusammenhängen geben, sondern mehr noch verantwortlich führend die Jugend aus quälender Not befreien. Ausgehend von der metaphysischen Überzeugung, daß der Mensch eine „aus Körper und Seele gebildete Einheit" darstellt, weist der Verfasser nach, daß das Geschlechtliche nichts „Unreines", „Tierisches" und „Gemeines" ist, sondern als ein durchaus „Heiliges" angesprochen und als eine sinnvolle Erscheinung im Ganzen biologisch-geistigen Lebens gewertet werden muß. So fordert er mit Recht, daß man zunächst einmal ein natürlich-gesundes, von aller Prüderie freies Verhältnis zu den Tatsachen des Geschlechtslebens gewinnen müsse, indem man „von Grund aus ja dazu sagt". In dieser Haltung erschließt sich erst der reine und tiefe Sinn des Geschlechtlichen. Er ergibt sich aus einem umfassenderen Eingeordnetsein in den totalen Lebenssinn. Biologische und seelische Gesundheit des einzelnen, wie auch Förderung und Reinerhaltung des gesamten völkisch-gemeinschaftlichen Lebens sind für Klatt die entscheidenden Gesichtspunkte, an denen er seine Anschauungen und „Ratschläge" ausrichtet.

In knappen, aber fein gezeichneten Linien wird das Seelenbild des Reifenden entworfen und gezeigt, wie in das an sich schon genügend bewegte und unruhige Seelengeschehen dieser Entwicklungsstufe das geschlechtliche Erwachen und Erleben nachhaltig eingreift und oft jedes innere Gleichgewicht zerstört. In seinen weiteren Ausführungen gibt Klatt einen Einblick in die anatomisch-physiologischen Tatsachen, nach denen zu fragen dem Jugendlichen ein natürliches und berechtigtes Bedürfnis ist. Diese „Belehrung" könne jedenfalls beruhigend wirken. Der Abschnitt „Geschlechtskrankheiten" verfehlt sicherlich seine erzieherische Wirkung nicht. Am Schluß werden die Wege aufgezeigt, die die Jugend zur Überwindung ihrer seelischen Not gehen soll.

Das aus warmem Verständnis für die sexuelle Not der Jugend und aus einer tiefempfundenen Verantwortung heraus gewachsene Buch wird sicherlich jedem Jugendlichen, der es in seine Hand bekommt, zu einem tiefen Erlebnis werden: er wird sich ernst nehmen; er wird den Willen gewinnen, sich zu gestalten; er wird diesem Willen auch seine Haltung zum Geschlechtlichen einordnen (S. 66). Der besondere Wert dieser Schrift liegt u. E. in der unmittelbar bildend-erzieherischen Wirkung auf den Jugendlichen. Wenn diese Arbeit auch zunächst an die Heranwachsenden selbst gerichtet ist, so sei sie doch allen Eltern und Erziehern als eine wertvolle und schöne Gabe empfohlen.

Tübingen. Dr. H. F. Kuhn.

Carry van Biema, Farben und Formen als lebendige Kräfte. Mit 21 farbigen Tafeln und 81 Abb. im Text. Jena 1930. Diederichs. 211 S.

Das buchtechnisch reich bedachte und mit Sorgfalt gedruckte Werk hat pädagogische Absichten. Es geht von der Überzeugung aus, daß „ein Maler, der unvorbereitet an große und bedeutende Aufgaben herantritt, einem unwissenden Musiker gleiche". Er gelange zu viel bedeutenderer Ausnutzung seiner Gaben, wenn er die Wirkungsgesetze und die vielfachen Möglichkeiten seiner Kunst kennenlernen würde. „Es erscheint undenkbar, daß es keine Hochschule für Komponisten und Dirigenten gäbe, auf der die Harmonielehre, die Theorie der Musik nicht gelehrt würde. Warum muß der Malerschüler in den meisten Fällen im Dunkeln tappen? Kein angehender Komponist wird sich weigern, den Aufbau der Sonate, die Gesetze der Fuge kennenzulernen; er wird einem Lehrer nicht naiv antworten, er fürchte dadurch seine Originalität, sein Genie zu verlieren." Daß im letzten freilich das Schöpferische nie lehrbar und nie lernbar ist, bleibt dabei nicht verkannt: aber Kenntnis und Beherrschung der Mittel machen den Geist frei und bereit für die fruchtbaren Momente der Eingebung. Auf ihre Bestimmung hin, den schaffenden Menschen durch Wissen um sein Werk und Wirken zu fördern, bietet das Buch nun nicht etwa eine lehrhafte Systematik. Lange Strecken bewegt es sich vielmehr in Aphorismen. Ein erster Teil behandelt die großen, zeitlosen Grundelemente der Malerei, allgemein verständlich geschrieben als eine Art Malerfibel, die klare Bewußtheit ins Selbststudium und in den Unterricht bringen möchte. Im zweiten Teil wird Goethes Farbenlehre unter hier verständlichem Verzicht auf die physikalisch-theoretischen Bestandteile dargestellt. Ein dritter Teil handelt dann von Eindrücken aus der Farbenlehre Hölzels. — Lebendig abgefaßt, den Blick von der Begrenztheit des Themas in die Weite und Tiefe lenkend, will das Buch weniger studiert als besinnlich gelesen sein. In der Bewegung unserer Tage steht es zeitgemäß. „Auch in der Malerei kündet sich eine neue Blütezeit an . . . Heute regen sich mächtige Sehnsuchtsgewalten, stark genug, eine neue Geistigkeit zu schaffen, die um so höher dem ewigen Sinn des Lebens entgegenflammen wird, je tiefer sie geknechtet worden ist. Ein neuer Glaube an die Natur, an das Lebendige wird sich in der Kunst einen neuen Ausdruck erringen, den wir heute noch nicht kennen."

Sch.

* *

Praktische Psychologie und typologische Forschung der Gegenwart.

Von Hermenegild Josef Kuhn.

Aufgabe der pädagogischen Psychologie ist es vornehmlich, die bildnerisch-lebendigen Bezüge und die erzieherisch-wirksamen Vorgänge psychologisch zu durchleuchten. Pädagogische Psychologie geht ihrer ganzen Intention nach somit auf die Erforschung lebenbildender Zusammenhänge und Verflechtungen und schafft so die Voraussetzungen zur bewußten praktischen Bildungsarbeit. Sie will nicht zuletzt der Praxis selbst dienen. Wenn man will, kann man die pädagogische Psychologie geradezu als Teilglied der praktischen Psychologie überhaupt auffassen. Ein nicht minder bedeutsamer Zweig der praktischen Psychologie ist die Psychologie der Eignung. Ihre Wichtigkeit nachzuweisen ist nicht nötig. Jedenfalls ist sicher, daß der Mensch seine berufliche Funktion im Ganzen des wirtschaftlichen Lebens nur dann voll erfüllen kann, wenn die berufliche Situation eine freie Auswirkung aller seiner Kräfte gestattet. Oft genug wurde nun Eignungspsychologie aus rein wirtschaftlichen Interessen, aus „Geschäftemacherei" gefordert. Man wollte den Einzelmenschen möglichst „rentabel" in den Wirtschaftsprozeß eingliedern. Aufbau und Methode dieser Art von Eignungspsychologie wurde dementsprechend bestimmt. Daß diesem Standpunkt und Vorgehen der Pädagoge wenig Verständnis entgegenbringen kann, liegt auf der Hand. Ruht doch für ihn der Sinn beruflicher Betätigung viel tiefer. Der Beruf ist ihm letzten Endes eine Lebensform, in der der Mensch seinem gesamten Dasein Sinn und Gehalt geben kann und — bei der heutigen wirtschaftlichen und soziologischen Struktur — sogar geben muß. In ihm erfüllt sich tiefe Menschwerdung. So ergibt sich auch, daß praktische Psychologie aus einem tieferen Ethos, um nicht zu sagen, aus echt pädagogischer Grundhaltung heraus betrieben werden muß. Nur dort, wo der Mensch in seiner Totalität erfaßt wird und die Berufszuführung unter dem Gesichtspunkt erfolgt, jedem Menschen im beruflichen Leben eine volle Wirksamkeit seiner gesamten seelisch-geistigen Kräfte zu schaffen, um seelisch befriedigt zu sein und dem Volksganzen dienen zu können, wird die Pädagogik nicht nur Eignungspsychologie gestatten, sondern selbst an deren Aufbau und Gestalt mitwirken.

I. Allgemeine Problemlage.

Die praktische Psychologie, in deren umfassenden Aufgabenkreis sich die Frage nach der Feststellung der Berufseignung einordnet, ist aus einer Zeit heraus entstanden, in der eine mechanistisch-atomistische Auffassung vom Seelenleben und seinem Ablauf herrschte und Zielstellung und metho-

disches Vorgehen des psychologischen Forschungsbetriebes bestimmte. An dem Vorbild der Naturwissenschaften orientiert, zielte die Psychologie darauf ab, die Erscheinungen und Ausdrucksweisen seelisch-geistigen Lebens auf einzelne Elemente und isolierte Funktionen zurückzuführen, deren genaue Einzelkenntnis es allein ermögliche, komplexere Vorgänge zu „erklären". Die Aufweisung psychischer Gesetze und Gesetzmäßigkeiten, wobei man den Begriff „Gesetz" ganz im Sinne der Naturwissenschaft angewandt wissen wollte, gebe den Schlüssel zum Verständnis der Seele und ihrer Leistungen in Leben und Kultur.

Es war naheliegend, daß diese Auffassung vom Seelenleben und diese Form methodischen Denkens, wie sie sich in der theoretischen Psychologie zeigten, auch die Gestalt und das Bild der Psychotechnik bestimmen mußten. Sinnesphysiologisch-psychologische Fragen, meist noch aus der veralteten Lehre der sog. „Empfindungen" heraus zu beantworten versucht, standen im Vordergrund des Interesses. In den peripheren seelischen Schichten hatte ja die theoretische Psychologie die Richtigkeit ihres methodischen Ansatzes zunächst erwiesen. So ist es einleuchtend, daß die praktische Psychologie in Anbetracht der Wichtigkeit physiologisch-psychologischer Tatbestände für eine große Anzahl von Berufen gerade an dieser Stelle einsetzte. Wo sie dann auch in höhere geistige Bereiche einzudringen gezwungen war, geschah es auch hier in unmittelbarem Anschluß an die herrschende allgemeine Psychologie. Sie analysierte im Experiment aus dem psychischen Gesamtverband die einzelnen Fähigkeiten heraus, zerschlug höhere komplexe Vorgänge und Akte in psychische Elementarvorgänge, untersuchte sie in der Loslösung aus dem seelischen Gesamtzusammenhang und bewertete sie einzeln in Hinblick auf ihre Berufswichtigkeit, entwarf psychologische, aus Einzelergebnissen zusammengesetzte und zahlenmäßig registrierte Profile usw. In dieser Form wird auch heute noch recht häufig praktische und Eignungspsychologie betrieben. Jedenfalls ist ein grundsätzlicher und radikaler Wandel der Auffassung und der methodischen Gestaltung noch nicht durchweg vollzogen. Leistungsmessungen als quantitativ bestimmte Ergebnisse aus Untersuchungen von Einzelfunktionen und -elementen stehen noch zu sehr im Vordergrund. Diese Tendenz zur Elementarisierung in der berufspsychologischen Forschung ist über die Abhängigkeit von der allgemeinen Psychologie hinaus wahrscheinlich noch durch die unausgesprochene Überzeugung verstärkt worden, wonach die berufliche Wirksamkeit jedes einzelnen nur einen partiellen Ausschnitt aus seinem gesamten seelisch-geistigen Leben ausmacht und so nicht die ganze Seele, sondern nur einen entsprechenden Teilbereich zu aktivieren habe. Und bei der heutigen starken Differenzierung der Berufe, der Steigerung und Spezialisierung von Leistungen müßte diese Anschauung an Nachdrücklichkeit gewinnen, wenn die theoretische Psychologie nicht eingesehen hätte, daß auch bei spezialisierten

Leistungen die Wirksamkeit aller seelisch-geistigen Kräfte mehr oder weniger vorliegt. Jede Leistung ist in die ganze Persönlichkeitsstruktur eingebettet und somit nur in ihrer Auszweigung aus dem personalen Grundgefüge heraus verständlich. Strukturpsychologie, Charakterologie und Typologie haben deutlich gemacht, daß in der Betrachtung seelischer Phänomene das Grundprinzip der „Ganzheitlichkeit" seelischen Seins immer führend sein muß, und Einzelerscheinungen nur aus einem übergreifenden seelischen Gesamtzusammenhang heraus gedeutet werden können.

Die isolierend-atomisierende Denkform und Methodengestaltung ist damit auch in der praktischen Psychologie nicht mehr haltbar. Gewiß gilt die Auffassung, daß die Seele ein einheitliches Ganzes und Unteilbares sei, heute schon in theoretischen Ausführungen der praktischen Psychologie fast als eine Selbstverständlichkeit, worüber man nicht mehr zu diskutieren habe. Aber ihre methodischen Richtlinien sind aufs ganze gesehen noch nicht dazu angetan, diesem Standpunkt bis in die letzte Konsequenz hinein gerecht zu werden, so daß man an scheinbare „Selbstverständlichkeiten" zu erinnern sich immer noch gezwungen sieht. Dem Kenner der praktischen Psychologie drängt sich der Eindruck auf, daß so zwischen den theoretischen Forderungen und den praktischen-methodischen Handhabungen noch eine tiefe Kluft vorhanden ist, deren Überbrückung mit aller Kraft angestrebt werden muß. Einen entscheidenden Schritt vorwärts bedeuten dabei sicherlich die Bestrebungen von Giese, Hische, Poppelreuter u. a., die noch stärker als bisher beachtet zu werden verdienen. Denn die sog. „Arbeitsproben" sind in besonderem Maße geeignet, von den üblichen Leistungsmessungen loszukommen und zu einer objektiven Erschließung der allen Leistungen zugrundeliegenden Gesamtpersönlichkeit vorzustoßen. Das Schwergewicht eignungspsychologischer Untersuchungen kann also nicht allein in der messenden Fixierung von Leistungsergebnissen, sondern mehr noch in der wissenschaftlich-beobachtenden Erfassung der arbeitenden Gesamtpersönlichkeit selbst liegen. Es gilt bei jedem einzelnen Untersuchungsfalle den Gehalt, die Struktur und die Dynamik des Arbeitsgeschehens, wie es aus einem individuellen und ganz konkret geprägten Persönlichkeitsbild aufbricht, deutlich zu sehen. Für die Psychologie der Berufseignung ergibt sich so als letztes Ziel die individuelle Persönlichkeitsstruktur zu erfassen und auf diesem Hintergrund Arbeitsverhalten und Arbeitsleistung zu deuten, anders ausgedrückt, die konkrete Auswirkung der menschlichen Person in beruflichen und Arbeitssituationen festzustellen.

Wenn wir nun mit folgenden Gedanken umreißen wollen, wie die moderne Typenforschung für die Aufgaben der Eignungspsychologie fruchtbar werden kann, so leitet uns die Überzeugung, daß gerade die Typenkunde der Weg ist,[1] um über ihn zur Aufweisung der individuellen und speziellen

[1] Vgl. O. Kroh, Vorwort z. Erg. Bd. XIV d. Z. f. Ps.

Züge auch eines Eignungsbildes zu gelangen. Diese Forschungsrichtung hat in der praktischen Psychologie noch kaum Eingang gefunden. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, eine systematische und ausführliche Betrachtung zu liefern, sondern es soll in ganz allgemein gehaltenen Ausführungen die Möglichkeit aufgezeigt werden, wie die Typenforschung für Anliegen der praktischen Psychologie ergiebig gemacht werden kann. Es wird unseres Erachtens eine wichtige Aufgabe der psychotechnischen Forschung sein, die Frage nach der Geeignetheit der Typologie in ihrem Aufgabenbereich systematisch in Angriff zu nehmen.[1]

Eine typologisch vorgehende Betrachtungsweise in der Psychotechnik bzw. der Eignungspsychologie müßte versuchen, einige wenige, aber markante und typische Gesamtbilder der arbeitenden Persönlichkeiten zu entwerfen: typisch in dem Sinne, daß die Zugehörigkeit eines Menschen zu einem bestimmten Typus eine Gleichgerichtetheit und Gleichgeartetheit des Arbeitens garantiert, welche berufliche oder Arbeitssituation auch immer gegeben sein mag. Es kann sich also nur um solche Faktoren handeln, die relativ unbeeinflußbar bleiben. Die Intention der Betrachtung richtet sich damit nicht auf die Feststellung der üblichen Intelligenz- und Leistungsunterschiede, nicht auf die Aufdeckung der materialen Affinität eines Menschen zu den einzelnen Berufen, sondern es geht um die Einsicht in das formale Gefüge und in die Gestalt des Arbeitsgeschehens, um die Form des Verhaltens in beruflichen Situationen, um die Art und Weise des Handelns und Vorgehens, des Überlegens und Gestaltens, kurzum um das, was man unter dem „Arbeitstypus" eines Menschen verstehen kann. Es handelt sich also insbesondere um formale Momente und Eigenschaften, die sich der wissenschaftlichen Beobachtung primär am Verhalten zeigen, teilweise auch an den Arbeitsprodukten als konkrete Qualitäten sichtbar werden. Alles Inhaltlich-Qualitative, so verschiedenartig es ist, gewinnt doch wieder in der Art und Weise, wie es von einer Seele herausgeformt und gestaltet wird, gemeinsame Züge. Und diese Gemeinsamkeiten weisen auf ein dementsprechendes seelisches formales Grundgefüge zurück, das von allen inhaltlichen Strukturen und Verschiedenartigkeiten, also auch von den einzelnen Arbeitsgebieten verhältnismäßig unabhängig wirksam wird.[2]

---

[1] In einer Tübinger Dissertation vom Jahre 1925 machte W. Mevius den ersten Versuch, von der Typologie aus die Frage nach der Eignung zu beleuchten. Die Arbeit betitelt sich „Die Grundlagen der individuellen Leistung und Eignung in mechanischen Webereien" (Masch.-schriftl. Diss. Univ.-Bibl. Tübingen). Im Auszug erschienen in der „Melliandschen Textilzeitschrift" 1926. Inzwischen sind aus der Schule von E. Jaensch zwei weitere Arbeiten von G. Lersmacher und E. Schnieder erschienen. (Siehe unser Literaturverzeichnis.)

[2] Da das formale Verhalten sich nicht wesentlich ändert, wäre es denkbar, daß schon die Schule zu diesen Feststellungen herangezogen werden könnte, so daß eine Arbeitsentlastung des Eignungspsychologen zugunsten einer Vertiefung der weiteren Eignungsfeststellung und der besonderen Aufgaben der Berufsberatung eintreten könnte.

Parallel mit einer Typologie der Arbeitspersönlichkeiten müßte eine solche der Berufe gehen. Es wäre also zu versuchen, unter dem gleichen typologisch formalen Gesichtspunkt die einzelnen Berufe zu ordnen und zu umfassenden Strukturbildern zusammenzuschauen. Dabei würde sich ergeben, daß Berufe, die noch heute unter einem umfassenden, meist nach inhaltlicher Gleichartigkeit oder nach organisatorischen Gesichtspunkten geordneten Sammelbegriff zusammengefaßt werden, sich scharf gegeneinander absetzen würden, sobald man sie daraufhin analysiert, welche Form des Verhaltens in ihnen als wesentlich erscheint, während wieder andere Berufe, die qualitativ sehr divergieren, in dieser Perspektive nahe zusammenrücken.

Eine Aufgliederung und Zusammenfassung aller Berufe unter dem Gesichtspunkt des in ihnen wirksamen formalen Verhaltens wäre sehr dringend und könnte in praxi eine Auslese nach Begabungsrichtung, Begabungsniveau u. dgl. wesentlich ergänzen. Bei der Eignungsuntersuchung müßte also zunächst der Arbeitstypus des Berufsanwärters festgestellt werden. Dann erfolgt die Vergleichung mit den in obigem Sinn entwickelten Berufsbildern, bis eine bestmöglichste Übereinstimmung gleichsam „herausspringt". Man könnte so, um einen von Lersmacher genannten Ausdruck zu verwenden, die „strukturelle Harmonie" zwischen dem Arbeitstypus und der Berufsstruktur feststellen. Damit wäre natürlich die Eignungsdiagnose noch nicht beendet. Es wäre aber damit der erste und entscheidende Schritt getan, an den sich bequem die Feststellung materialer Übereinstimmung von Begabungen und Berufen anschließen könnte. Eine gute Differenzierung und feine Sichtbarmachung des konkreten und individuellen Eignungsbildes des Berufsanwärters wäre so gewährleistet.[1]

Es erhebt sich nun die prinzipielle Frage, ob nicht vielleicht die praktisch-psychologische Forschung selbst in der Lage ist, aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich heraus eine eigene Typenaufteilung vorzunehmen. Ist die Struktur ihrer psychologischen Situation und ihrer Problemlage unter Umständen nicht von so eigener Art, daß sie zu diesem Vorgehen geradezu gezwungen ist?

Bogen[2] betont einmal, daß er nach seinen Erfahrungen genötigt sei, „unter der Arbeitspersönlichkeit eines Menschen etwas Eigenes zu verstehen, das wohl auf dem Grund der Gesamtpersönlichkeit ruht, nicht aber der Persönlichkeitsstruktur außerhalb der Arbeit adäquat zu sein braucht". Man wird diesen Bemerkungen Bogens insofern zustimmen können, als die totale Arbeitspersönlichkeit, wie sie in Wirksamkeit tritt, nicht allein von der Art ihres eigenen personalen Seins aus bestimmt ist, sondern ebenso sicher von der Struktur der Arbeit, den Bedingungen des Materials usw. Das gesamte Arbeitsverhalten eines Menschen ist ein

[1] Vgl. auch die Ausführungen von Jaensch i. Beih. 59 d. Z. f. ang. Psychologie.
[2] H. Bogen, Psychol. Grundlegung der praktischen Berufsberatung. 1927. S. 289.

dichtes Ineinanderverschlungensein und Ineinanderwirken von subjektiven und objektiven Faktoren, von zentralem psychisch-geistigem Sein und äußeren objektiven Gegebenheiten, Forderungen u. ä. Trotzdem darf nicht übersehen werden, daß in jedes Arbeitsgeschehen und -verhalten die personale Grundstruktur miteingeht. Gestalt und Form des Arbeitsverhaltens stehen mit den typischen Eigentümlichkeiten der Persönlichkeit in Zusammenhang, und zwar mit denen, die als konstante Größen durch alles menschliche Arbeiten sich hindurchtragen. Das in typischer Art vorkommende Gefüge seelischer Funktionen, wie es etwa von der theoretischen Psychologie herausgearbeitet wird,[1] begibt sich unverfälscht in die berufliche Gesamtsituation hinein. Damit ist schon gesagt, in welchem Sinne wir den Arbeitstypus allein auffassen möchten. Wir sehen ihn als Inbegriff von Merkmalen, die sich aus dem formalen Grundgefüge der Persönlichkeit ergeben. Arbeitstypus und Arbeitsweise stehen also im Vordergrund unserer Betrachtung. Wir zielen, bewußt uns einschränkend, auf das von allen inhaltlichen Bestimmungen und Erfüllungen weithin unabhängige formale Grundgefüge der Persönlichkeit ab, wie es, wie bereits gesagt, auch an der Arbeitspersönlichkeit und ihren Leistungen in Erscheinung tritt. Damit kann nur die Typologie dieses berufspsychologisch wichtige Problem in Angriff nehmen, die das „Funktionspsychologische" in Vordergrund rückt. Die typologischen Forschungen von O. Kroh und seinen Schülern scheinen uns besonders geeignet, für die Frage nach dem Arbeitstypus wichtige Einblicke zu geben.

Die Tübinger Typologie knüpfte ursprünglich an Einsichten Kretschmers an, die er in seinem Buch über „Körperbau und Charakter" entwickelt hat. Wie schon der Titel des Buches zeigt, will Kretschmer, ausgehend von der Körperkonstitution, die Zusammenhänge zwischen bestimmten Körperformen und Charakterbildungen aufzeigen. Der typologische Ansatzpunkt ist also der „körperkonstitutionelle". O. Kroh hat diesen Ausgangspunkt nicht akzeptiert, einmal weil der Zusammenhang zwischen Körperbau und Charakter nicht zwingend erscheint, zum andern, weil er seine Untersuchungen auch auf weibliche Erwachsene und Kinder ausdehnen wollte, bei denen die typischen Körperformen nicht mit der nötigen Deutlichkeit heraustreten.[2] Die Tübinger Untersuchungen heben vielmehr durchweg allein und unmittelbar auf das Seelische selbst ab. Mit Hilfe des Experiments gelang es dabei, Einblicke in das Gefüge und die Wirksamkeit der seelischen Funktionen zu tun und ganz bestimmte und wechselseitig bedingte Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge aufzuweisen, die eine typologische Aufgliederung forderten. Es muß mit besonderem Nachdruck betont werden, daß es zunächst darauf ankam, von allem Inhaltlichen abzusehen, um einmal rein das gesetzmäßige Zusammen-

[1] Vgl. hierzu besonders G. Pfahler, System der Typenlehren. 1929.
[2] O. Kroh, Vorwort z. Ergbd. 14.

sein und Ineinandergreifen der seelischen Funktionen zu erfassen. Wenn sie dabei an Leistungen aufgewiesen wurden (wie anders sollte dies auch möglich sein?), so bedeutet das nicht, daß geistige Leistungen durch ein bloßes Zusammenspiel von Funktionen zustandekämen, sondern doch wohl dies, daß das Funktionsgefüge den vorhandenen und typisch nicht bedingten seelisch-geistigen Kräften eine bestimmte formale Ausprägung und Gestalt verleiht. So sicher seelisch-geistiges Leben mehr ist als ein „Zusammenspiel von Funktionen", so sind die Funktionen doch gleichsam die Formen und Bahnen, in denen es sich ergießt, gefügt und „gefaßt" wird. Die Art und Weise, wie es erscheint und sichtbar wird, hängt von dem eigentümlichen und typischen Gefüge seelischer Funktionen ab. Dieses gibt den seelisch-geistigen Erscheinungen und Leistungen ein charakteristisches Gepräge und formales Gerüst. Was diese Typologie also erfaßt, ist die formale Struktur, die, was in unserem Zusammenhang besonders wichtig ist, auch an dem Arbeitsverhalten der Persönlichkeit sich zeigt. Gerade weil zunächst von allem Inhaltlichen abgesehen wird und nur das sich relativ gleichbleibende Gesamtverhalten eines Menschen erfaßt wird, ist diese Art typologischen Vorgehens besonders geeignet, auch der Psychologie der Berufseignung zu dienen. In vielen Arbeiten wurde der Beweis erbracht, daß unabhängig von der Art der Betätigung und des Gestaltens immer wieder dieselben formalen Züge des Verhaltens wirksam waren. In folgendem sei also versucht, diejenigen Momente am typischen Verhalten der Gesamtpersönlichkeit herauszustellen, die uns gerade für die Feststellung der Berufseignung wichtig erscheinen.

II. Typische Formen der Auffassung und Verarbeitung.

Wir gehen aus von der „Auffassungweise". Denn in ihr zeigen sich ziemlich rein die typischen Unterschiede. Schon Meßmer hat bei Leseversuchen gefunden, daß sich zwei Lesetypen unterscheiden lassen, glaubte aber, daß sie nur beim Erwachsenen sichtbar sind. Meumann hat demgegenüber betont, daß sich beide Typen schon im Kindesalter aufweisen ließen, und meint, daß diese Unterschiede „wahrscheinlich" in Gradunterschieden der intellektuellen Begabung begründet liegen. In neueren Untersuchungen zeigte sich aber, daß es sich bei diesen Auffassungsweisen um letzte, von Begabung, Übung, willkürlichen Einstellungen u. dgl. unabhängige Funktionen, um naturgegebene und unwillkürliche Formen handelt, die Wahrnehmung, Auffassung und Gestaltung, mithin das ganze seelisch-geistige Verhalten entsprechend bestimmen. In einer Tübinger Untersuchung von O. Vollmer z. B. konnten die Vpn. in zwei deutlich gegeneinander sich abhebenden Gruppen aufgegliedert werden, bei denen die an jedem Auffassungsvorgang aufweisbaren Charakteristika immer in bestimmter Weise korrespondierten. So zeigten die Vpn. der einen Gruppe einen relativ weiten Auffassungsumfang, ihre Auffassungsweise ist ganz-

heitlich und fluktuierend, was wieder bedingt, daß eine schärfere und detaillierende Beobachtung kaum gelingt. Damit wird die Auffassungstreue sehr mangelhaft. Sie ist wenig objektiv-sachlich. Die Produktionen dieses Typus sind wenig an den vorgegebenen Aufgaben, Tatsachen und Forderungen orientiert, sondern tragen persönliche und subjektive Zutaten an sich. Und entscheidend ist dabei, daß dieser Auffassungstyp objektiv Wahrgenommenes und seine subjektiven Hinzubildungen nicht mehr zu scheiden und auseinanderzuhalten vermag, es verschmelzen und verweben sich objektiv Wahrgenommenes und die im Anschluß daran ausgelösten Erlebnisse und Vorstellungen zu einem einheitlichen Ganzen.

Die Vpn. der zweiten Gruppe dagegen verfügen über einen verhältnismäßig engen Auffassungsumfang, sie beobachten fixierend und scharf. Ihre Auffassungstreue ist demnach auch sehr gut. Bei der Darbietung eines Wortbildes, bei der Auffassung optisch-räumlicher Gegebenheiten u. ä. kommt es zu keiner ganzheitlichen Erfassung, sondern es werden in besonderem Maße Einzelheiten herausgehoben und herausgesehen, die aber auch deutlich und richtig wiedergegeben werden. Ihre Auffassungsweise ist analytisch und objektiv. Wo Ergänzungen, Vermutungen usw. von ihnen vorgenommen werden, wissen sie mit Bestimmtheit, daß es sich auch wirklich um solche handelt. Das Ineinanderverfließen von objektiv Aufgefaßtem und eigenen Erlebnissen geschieht nicht. Beides wird scharf gegeneinander abgehoben. Dieser Typ ist daher jederzeit bereit, die subjektiven Ergänzungen und Hinzudichtungen fallen zu lassen, im Gegensatz zum ersten Typ, der wegen der Dichtigkeit der Verschmelzung schwer von der Mangelhaftigkeit seiner Auffassung zu überzeugen ist. Das Korrektiv seiner Angaben liegt eben in dem ineinanderverflossenen unmittelbaren Gesamterleben, während der analytisch-fixierende Typ seine Angaben an dem „Wirklich-Gesehenen" ausrichtet und prüft.

Daß die Aufmerksamkeit von der Psychotechnik immer wieder als ein berufsrelevanter Faktor angesehen wurde, ist bekannt. Aber man hat sie immer wieder als eine sehr elementare und einfache Erscheinung behandelt, aus dem Gesamtgefüge der Persönlichkeit gelöst und sie als isolierte Größe untersucht. (Inwieweit dies auch tatsächlich gelang, d. h., ob nicht auch bei den sog. „reinen" Aufmerksamkeitsprüfungen die Gesamtpersönlichkeit aktiviert wurde, bleibe dahingestellt.) Intensität, Dauerhaftigkeit, Konstanz bzw. Schwankungen von komplexeren Leistungen wurden in einen direkten Zusammenhang mit einer Funktion, der Aufmerksamkeit gebracht, so als ob bei komplexen Geschehensvorgängen nur eine Funktion für Leistungssteigerung oder für Ausfallserscheinungen verantwortlich gemacht werden könnte. Diese Auffassung wurzelt so recht in atomistischen Grundüberzeugungen. Man wird heute feststellen müssen, daß Konstanz, Schwankungen der Leistungen u. dgl. Erscheinungen des gesamten seelischen Verhaltens sind. Wo seelische Geschehensvorgänge sich

abspielen, sind sie vom Psychologen als Ganzes, gesehen unter dem Gesichtspunkt des konstanten bzw. stärkeren Schwankungen ausgesetzten Ablaufes, zu betrachten. Wir werden zeigen, daß auch hier typische Unterschiede vorliegen. Ganz abgesehen davon aber ist die Aufmerksamkeit selbst ein komplexes Gebilde von Funktionen: zentrale und periphere Faktoren wirken in eins. Ihre Aktivierung, die Intensivierung des Bewußtseins und die Richtungsanweisung, in die sich der Bewußtseinsstrom zu ergießen hat, sind bedeutsame Momente an ihr. Daß auch die Auffassungsweise in den Akt der Aufmerksamkeit eingeht, ist sicher, und es ist so verständlich, daß man häufig Auffassung und Aufmerksamkeit in eins setzt. In unserem Zusammenhang ist es nicht möglich, auf diese Frage näher einzugehen. Wichtiger ist uns, darauf hinzuweisen, daß, wie es bisher geschehen ist, nicht nur die Intensität und Konzentrationsfähigkeit als berufsrelevante Erscheinungen in der Eignungsfeststellung herausgehoben werden, sondern daß als ebenso wichtig die Auffassungsformen, d. h. Form und Art, in der der Aufmerksamkeitsakt abläuft, erkannt und berücksichtigt werden. Denn für kaum einen Beruf ist es gleichgültig, ob der Berufsanwärter über einen weiten oder engeren Auffassungsumfang verfügt, ob seine Auffassung fixierend-genau oder fluktuierend-ungenau ist, ob sie mehr auf eine ganzheitliche-umfassende oder auf eine analytische-detaillierende Art erfolgt. So fordern beispielsweise eine Anzahl von Verkehrsberufen, der Beruf des Schalter- und Aufsichtsbeamten, der der Telephonistin, ebenso die Bedienung von ganzen Maschinenanlagen u. dgl. Menschen mit weiter und fluktuierender Auffassung. Denn der Grundcharakter aller dieser Betätigungen zielt darauf ab, gleichsam mit einem umfassenden Blick eine Fülle von Gegenständen oder Tätigkeiten gleichzeitig oder in einem schnellen und ungehinderten Nacheinander zu überschauen oder auszuführen. Dambach hat in einer typologischen Arbeit gerade dieses wichtige und besonders praktisch bedeutsame Problem der Mehrfacharbeit, d. h. einer Arbeit, bei der eine gleichzeitige Durchführung verschiedener und heterogener Leistungen verlangt wird, eingehend behandelt und kommt zu dem Ergebnis, daß solche Arbeit nur von Menschen mit weiter-fluktuierender Auffassungsform noch mit relativ gutem Erfolg behandelt werden kann.

Andere Berufe dagegen fordern ihrem inneren Aufbau nach, daß der Arbeitende sich allen störenden Außenreizen und Tätigkeiten zu verschließen vermag, um eine um so intensivere Hinwendung des Bewußtseins auf bestimmte Einzelvorgänge und -handlungen betreiben zu können. Hierfür ist wieder der analytisch-fixierende Typ weit besser veranlagt.

Selbstverständlich lassen sich nicht alle Berufe auf diese Extremformen der Auffassungsweise zuschneiden. Denn die Mehrzahl der Berufe fordert eben schnelle und umfassende Orientierung bei gleichzeitiger und angespannter Fixierung und Heraushebung von Einzelheiten, also Fähigkeiten, die in den extremen Typengruppen sich geradezu ausschließen. Hier wird es für

die Eignungsuntersuchung darauf ankommen, aus den Mittel- oder Mischtypen, die die Mehrzahl der Menschen bilden, diejenigen auszulesen, bei denen trotz vorhandener weit-fluktuierender Auffassungsweise ein entscheidender Mangel an Fähigkeiten zur Beachtung von Einzelheiten und zur exakten Ausführung von Arbeiten nicht vorliegt. Bislang ist ja dies geschehen, ohne daß die Eignungspsychologie darum wußte. Denn bei der ganzen Art der Aufgabenstellung (Instruktionsgebung) und der Leistungsbewertung, die darauf abzielten, daß diejenigen, die möglichst viel und möglichst gut arbeiteten, — eine Forderung, deren Erfüllung von den extremen Typen nicht verlangt werden kann —, eine dementsprechend gute Eignung zuerkannt erhielten, konnte es nicht ausbleiben, daß die Mischtypen, dieser Forderung am ehesten noch gerecht werdend, bevorzugt wurden und Vertreter der extremen Gruppen ausfallen mußten. Demgegenüber gilt es zu betonen, daß die extremen Typen, die von Natur aus zu gewissen Einseitigkeiten neigen, gesondert behandelt werden müssen, um in ihrem Typencharakter positive, wenngleich einseitig ausgebildete Qualitäten zu sehen. Denn, wie uns scheint, sind gerade sie zu bestimmten, ihrem Charakter entsprechenden Sonderleistungen und spezialisierten Berufsleistungen in hervorragendem Maße geeignet. Ist also in der Untersuchung ein Berufsanwärter als relativ reiner Typ von weit-fluktuierender Auffassung erkannt, so kann nur eine berufliche Betätigung in Frage kommen, wo weite und schnelle Orientierung gefordert ist, aber die Genauigkeit der Leistung in den Hintergrund tritt, sei es, daß andern Arbeitskräften die exakte Ausführung der Einzelleistungen überlassen oder daß sie von mechanischen und maschinellen Einrichtungen vollzogen wird.

Die Struktur anderer Berufe fordert wieder, daß detaillierende Beachtung und Präzision der Leistung betont in den Vordergrund treten. Hier wird der Typ der analytischen und fixierenden Haltung besser anzusetzen sein. Man denke etwa an die optische und feinmechanische Jndustrie, wo, wie wir später sehen werden, auch noch andere notwendige Fähigkeiten (besonders der Feinhandgeschicklichkeit) diesen Menschentyp empfehlen. Auch in der Textilindustrie gibt es Arbeiten, bei denen dieser Arbeitstyp recht brauchbare Verwendung finden kann.

Es zeigt sich also, daß die Extremtypen, wie auch die Mischtypen von Natur aus zu einer bestimmten und eindeutigen Form ihres Arbeitsverhaltens neigen. Ihre Arbeitsweise ist nicht wesentlich durch die Struktur der Arbeit, des Materials u. ä. bestimmt, sondern ist immanenter Ausdruck ihrer Typeneigenart.

In einer weiteren Arbeit aus Tübingen (G. Bayer) wurden die Zusammenhänge zwischen den typischen Auffassungsformen und dem Perseverationsphänomen nachgewiesen. Dabei ergab sich, daß der Typus der ganzheitlich-fluktuierenden Auffassung nur schwache, der Typ der analytisch-fixierenden Haltung dagegen relativ starke Perseverationserscheinungen

nachweisen konnte. Es handelt sich also auch hier um typische Grunderscheinungen, die für die Berufseignung und -bewährung nicht unwichtig sind. Zeigt sich doch deutlich, daß Menschen mit starker perseverativer Anlage sich sehr schwer von einer einmal angefangenen Arbeit losmachen können. Aus der ganzen Art ihrer Arbeits- und Denkhaltung ergibt sich, daß sie auf die Leistung, und zwar auf die Vollendung einer Leistung in viel stärkerem Maße eingestellt sind als die Wenigperseverativen. Jedes vorzeitige Abbrechen einer Aufgabe erzeugt bei ihnen Mißbehagen und Unlustgefühle. Jede Aufgabe bzw. der einmal festgelegte „Arbeitsplan" wirkt bei ihnen gleichsam solange nach, bis er in der Leistung selbst sich erfüllt und erprobt hat. Ein Springen von Aufgabe zu Aufgabe liegt ihnen nicht. Damit hängt auch zusammen, daß sie sich sehr schlecht auf neue Aufgaben und Forderungen um- und einstellen können. So haben schon Müller-Pilzecker in ihren „Experimentellen Beiträgen zur Lehre vom Gedächtnis"[1] betont, „daß Individuen mit starker Perseveration in einem Berufe, welcher einen schnellen und häufigen Wechsel der Richtung der Aufmerksamkeit, eine schnelle Erledigung zahlreicher ganz verschiedenartiger Geschäfte verlangt, mit ihren Fähigkeiten nicht am rechten Platze sind". Vorhergehende Gedanken und Vorstellungen, Tätigkeiten, Denkformen und Denkrichtungen wirken bei perseverativen Menschen in die neue Arbeit hinein, sie stören damit nicht nur die Qualität der Arbeit selbst, sondern hindern selbstverständlich auch den ungezwungenen und schnellen Übergang zur neuen Arbeit sehr, so daß schwer und langsam erst die der neuen Aufgabe oder dem neuen Beschäftigungsbereich angemessene Einstellung gefunden wird. Menschen mit starken Perseverationserscheinungen eignen sich nicht für Berufe, in denen heterogene Aufgaben sich häufen, ein vorzeitiges Abbrechen von Leistungen eventuell verlangt ist und eine rasche Umstellung auf neuartige Aufgaben zu erfolgen hat. Das Hineinwirken der vorhergehenden Arbeit in die neue bringt nur eine Fülle von Fehlleistungen, abgesehen von den nachhaltigen seelischen Spannungen, die den an sich vorhandenen Leistungswillen nicht zur vollen Wirksamkeit gelangen lassen. Wir sahen schon, daß die Menschen, die einen deutlichen Mangel an wirksamer Fluktuation aufweisen, gerade die sind, die sehr stark unter Perseverationen leiden. Mangelhafte Fluktuation aber verhindert auch einen schnellen Wechsel der Aufmerksamkeitsrichtung, eine wichtige seelische Bedingung also, sich in eine auftauchende Aufgabe möglichst schnell hineinzufinden.

Für den fixierend-perseverativen Menschen scheiden demnach eine Anzahl von Verkehrsberufen, bei denen häufig eine gute Anpassungsfähigkeit an plötzlich auftauchende und unvorhergesehene Vorfälle notwendig ist, von vornherein aus. Auch der Beruf des Verkäufers, des Agenten, des Bürovorstehers usw. fordert ein hohes Maß an Anschmiegungsfähigkeit,

[1] Ergbd. 1 d. Z. f. Ps. S. 77.

an Einfühlungsfähigkeit in die immer wieder wechselnden Personen und ein schnelles und störungsfreies Eingehen auf die immer neuen und andersgearteten Wünsche, Fragen und Umstände, so daß auch hier der extrem Perseverative im Nachteil sein dürfte. Gute Beweglichkeit, leichte Umstellbarkeit und Anpassungsfähigkeit, rasch funktionierende Kombinationsgabe und ein umfassendes Durchschauen von Zusammenhängen und verschieden gearteter Lagen sind in diesen Berufen mehr oder weniger wichtig. Diese Qualitäten sind aber insofern wieder typenbedingt, als sie nur unter gewissen seelisch-funktionalen Voraussetzungen wachsen können. Der fluktuierende und wenig perseverative Mensch ist bei diesen Berufen sicher im Vorteil. Er lebt gleichsam in einer dauernden, jederzeit realisierbaren „Bereitschaft", auf alle an ihn herantretenden Aufgaben und Reize anzusprechen. So hat schon mit gewissem Recht in einer Arbeit von 1915 W. Conrad einen „Offizierstypus" mit guter Bereitschaft und einen „Gelehrtentyp" mit guter „Vertiefungsfähigkeit", eine Folge der perseverativen Veranlagung, wie wir noch sehen werden, unterschieden. Und in einer eigenen noch unveröffentlichten Arbeit haben wir den Versuch gemacht, den Zusammenhang zwischen Umstellungsleistungen und dem Typus der Persönlichkeit aufzuweisen. Dabei zeigte sich, daß Menschen mit eng-fixierender Auffassung und starker perseverativer Veranlagung in Umstellungsleistungen im allgemeinen schlechter abschneiden als ihre Gegenspieler, deren fluktuierende Einstellungshaltung einen schnellen Wechsel der Aufmerksamkeit zuläßt und deren schwach ausgeprägte perseverative Erscheinungen nicht störend in die neue Aufgabe eingreifen. Allerdings erkauft letzterer diesen Vorteil wieder mit einem entscheidenden Nachteil, der sich besonders bei Wechselarbeit, also bei wiederkehrender und gleichgerichteter Arbeit bemerkbar macht. Die Gefahr, daß zwei oder mehrere Tätigkeiten ineinanderfließen, „verwechselt" werden und so Fehlleistungen erzeugen, ist hier groß. Die fixierenden-perseverativen-analytischen Menschen finden sich zwar in solche Arbeiten langsamer hinein, aber sie besitzen die Fähigkeit, mehrere, besonders heterogene, im Nacheinander verlaufende Tätigkeiten allmählich scharf gegeneinander abzuheben, so daß sie bei derlei Arbeiten gegenüber dem andern Typ auch wieder in Vorteil kommen können. Ist einmal die scharfe Abhebung der Tätigkeiten gelungen, dann wird ihre Arbeitsweise sicher, ruhig und exakt. Aber das unmittelbare Hineinfinden in derartige Aufgaben macht ihnen anfänglich immer Schwierigkeiten. Ihr Erleben ist dabei meist erfüllt von inneren und beunruhigenden Spannungen, die deutlich darauf hinweisen, daß diese Arbeiten, zum mindesten im Anfangsstadium, ihrem Typencharakter widerstreben. Diese Menschen können so stark in Anspruch genommen sein, daß bald Kräftezerfall, Ermüdung und völliges Aufgeben der Arbeit eintreten.

Mit diesen Ausführungen haben wir aber schon auf positive Bewertung

der in diesem Typ vorhandenen Qualitäten hingewiesen. Die perseverative Haltung, die Einengungsfähigkeit ihrer Aufmerksamkeitshaltung und die Fähigkeit zur Abschließung störender Reize machen sie besonders geeignet, ein bestimmtes Ziel (Aufgabenrichtung, Fragestellung usw.) konsequent festzuhalten, eine „vertiefte" Einstellung zur Arbeit zu finden, tief in eine Materie einzudringen und in zielgerechten und konsequent verlaufenden Schritten vorzugehen. Haben sie nur einmal die adäquate Haltung zu einer Aufgabe gefunden, wird sie nicht mehr von anderen Vorstellungen überkreuzt und verwischt. Gerade die Tatsache der stärkeren bzw. schwächeren Ablenkbarkeit zeigt sich in typologischen Versuchen immer wieder. Und Kibler, ein Mitarbeiter Kretschmers, hat dieses Problem systematisch untersucht. Seine Ergebnisse lassen sich in unserm Zusammenhang dahin verwerten, daß Menschen mit eng-fixierender Auffassung und analytischer Haltung eine schwächere, Menschen mit ganzheitlich-fluktuierender Auffassungsart eine stärkere Ablenkung verzeichnen. Letztere sprechen auf jeden Reiz leicht und unmittelbar an. Ihre Seele ist für alles weit geöffnet und zu allen Anreizen knüpfen sie unmittelbar Verbindungen hinüber. Daher kommt es auch, daß sie für alles viel „interessierter", seelisch aufgelockerter und empfänglicher zu sein scheinen, andererseits aber meist nicht bis zu den letzten Stufen der Vertiefung und des Eintauchens in eine Arbeit vorzudringen vermögen, wie es in der Regel der perseverative Typ vermag. Man kann diese verschiedenen Verhaltensweisen in der täglichen und Schulerfahrung leicht beobachten. Auf der einen Seite finden sich die, die auf alles sehr lebhaft ansprechen, sehr anschmiegsam und labil erscheinen, aber wenig konzentriert, tiefgehend, exakt und in der Durchführung einer Aufgabe auch wenig ausdauernd sich zeigen. Auf der andern Seite stehen die, die langsam in Situationen und Zusammenhänge sich hineinarbeiten, aber durch scharfe Herausgestaltung von Einzelheiten und Einzelproblemen, durch starres Festhalten einer einmal erfaßten Idee und Gedankenrichtung, durch konsequentes Durchdenken sich auszeichnen. Bildlich gesprochen kann man vielleicht formulieren: Der fluktuierend-wenigperseverative Typ zieht seine Gedanken- und Vorstellungskreise immer weiter, knüpft immer neue Beziehungen, sieht neue Zusammenhänge und eröffnet weite Perspektiven, während der fixierend-stark-perseverative seinen Blickkreis immer mehr verengert. Letzterem kommt es nicht auf Fülle und den Reichtum eines Problems an, wohl aber auf die Erfassung einer Seite in scharfer Prägnanz. So gewinnt seine Gedankenführung, ja der Ablauf des ganzen seelischen Geschehens an innerer Festigkeit, Verdichtung und Zentralität, wie wir noch im 3. Abschnitt sehen werden. (Schluß folgt.)

* *

Elterliche und kindliche Generation in der Gegenwart.

Eine psychologisch-biologische Studie.

Von Hugo Stanka.

Die geistige Persönlichkeit eines Menschen ist vom ersten Augenblick bis zum letzten Atemzug Veränderungen unterworfen, die zum Teil im Menschen selbst, zum Teil in der Außenwelt ihren Ursprung nehmen. Genau genommen, ist die geistige Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit wie in ihren Teilen schon pränatalen Einflüssen ausgesetzt. Schon beim normalen Menschen findet sich eine auffallende, längst bekannte Ähnlichkeit zwischen der elterlichen und der kindlichen Generation, man spricht von Vererbung im strengen Sinne des Wortes, die scharf von Tradition und Adoption zu unterscheiden ist. Dieses Analogieverhältnis in aufeinanderfolgenden Generationen gilt auch für krankhafte Züge, wobei einzelne Generationen übersprungen werden können. Ein schönes Beispiel für derartige rezessive Heredität bestimmter geistiger Züge findet sich in der Selbstbeschreibung des Seehelden Graf Luckner, der als junger Bursche seinem elterlichen Hause entflieht, sich in allen Erdteilen herumtreibt, um dann, reif geworden, den Weg zurückzufinden. Beim Studium seiner Familiengeschichte findet nun Luckner, daß irgendeiner seiner Ahnen auch als Junge durchbrannte und sich auf den Weltmeeren herumtrieb. Neben dieser hereditären Abhängigkeit können andere pränatale Faktoren die spätere geistige Persönlichkeit formen. So vermögen innere oder äußere Noxen, wenn sie zur Zeit der Höchstausbildung der Keimzellen angreifen, Keimschädigungen zu setzen. Die Rauschkinder, die stets als ein Beispiel hierfür angeführt werden, sind meist die Erstgeborenen; man darf natürlich nicht übersehen, daß auch bei abstinenten Eltern das Erstgeborene schwächer ausfallen kann, und wir finden in der Tierwelt, insbesondere beim Rinde, die Erscheinung, daß das zuerst geworfene Kalb schwächer ist. Schlagender sind jene Fälle, in denen zum Beispiel ein Vater eine Reihe von normalen Kindern zeugt, dann ein Morphinist wird, schon als Morphinist ein Kind zeugt, das deutlich imbezill ist; eine weitere Produktion von Nachkommen sistiert infolge Zerstörung der Generationsfähigkeit durch den Morphinismus. Vom ersten Atemzug an beginnt nun eine ungeheure Reihe von Reizen und Einflüssen, die der Umwelt, der Peristase, entstammen. Adoption und Tradition, diese beiden Begriffe der Vererbungsbiologie, sind derartige peristatische Faktoren. Das Kind, körperlich verbunden mit dem mütterlichen Organismus, steht in einem innigen Verhältnis zur geistigen Persönlichkeit der Mutter. Bald tritt die geistige Persönlichkeit des Vaters hinzu. Diese Bindung hat nach der Geburt, in den ersten Lebensjahren ihre höchste Stärke, der Stärkegrad nimmt von da an allmählich mit verschiedener Geschwindigkeit, entweder geradlinig oder parabelartig oder sprunghaft, stufenartig ab. Die Persönlichkeit des Kindes besitzt in den ersten Lebensjahren seine größte Wachstumsgeschwindigkeit, der kindliche Horizont erweitert sich mit steigenden Jahren und wandert über Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Kindergarten über den Freundeskreis des Schullebens. Mit der Erweiterung des Horizontes, dem Einbau in neue Lebenskreise wird der Lockerung und Lösung des elterlich-kindlichen Verhältnisses Vorschub geleistet. Das alsbald hervortretende Triebleben wird anfangs nur als Lustquelle empfunden, führt später zu einem oft wechselvollen Liebes-

leben, das neue, tiefe, warme Bindungen schafft, die oft so stark sind, daß sie das elterlich-kindliche Verhältnis schwächen, überwiegen, oft sogar jäh abbrechen. Mit der Eheschließung, der Gründung des eigenen Hausstandes wird eine neue Periode eingeleitet, die zur völligen Unabhängigkeit vom Elternhaus führen kann. Die mit der Zucht der bald kommenden zweiten kindlichen Generation sich einstellenden Sorgen und Mühen lassen so manche, früher nicht verstandene Handlung und Haltung der nunmehr großelterlichen Generation verstehen, es käme zu einem Angleichen, einem sich Besserverstehen, zu einer gefühlsmäßigen erneuten Bindung, würde nicht das Greisenalter mit seiner Abnahme der geistigen Fähigkeiten, der Charakterveränderung und mit seiner Arbeitsunfähigkeit zu einer Reihe von Mißverständnissen und Konflikten mit der ersten kindlichen Generation führen. Es wird Aufgabe einer weiteren Arbeit meinerseits sein, die möglichen Arten der Lösung der letztgenannten Konflikte aufzuzeigen. Wenn ich nun im folgenden es unternehme, gewisse Störungen oder Fehlleistungen aufzuweisen, so stellen dieselben nur Abweichungen von einer fiktiven Norm (Vaihinger) dar. Wie überall in der Natur, so gelten auch auf psychogenetischem Gebiete die Gesetze der Variationsfähigkeit, die gebildeten Varianten sind entweder Plus-, Normo- oder Minusvarianten, oft nur nach dem mathematischen Vorzeichen einer berechneten oder als berechenbar gedachten Größe, wie der Lebenstüchtigkeit, der prospektiven Bedeutung oder Potenz bezeichnet.

Wir wollen zuerst die Kinder nennen, die niemals den Hauch elterlicher Liebe gespürt haben, und denken hierbei nicht so sehr an die unehelichen Kinder, die, sei es im Haushalte der unehelichen Mutter oder in der Ferne bei Zieheltern aufwachsend, doch einer familiären Befürsorgung unterliegen, sich relativ voll entwickeln können, wenn sie auch selten das Niveau der ehelichen Kinder erreichen und wenn sie selbst in der modernen Gegenwart nicht als ebenbürtig angesehen werden und leicht Minderwertigkeitskomplexen verfallen. Wir denken vor allem an jene Kinder, die mit Geburtsfehler oder dauernden Krankheitsschäden behaftet, von den Eltern und der Familie als Schande oder Last empfunden werden. Imbezille, idiotische Kinder werden auch dann, wenn in der Consanguinität der Eltern, also bei den Eltern selbst die Schuld zu suchen ist, möglichst schnell und möglichst weit, oft in ein fremdes Land abgeschoben, damit die Existenz dieser Kinder verschwiegen werden kann. In diesem Verschweigen und Verstecken liegt aber die Gefahr, daß derartige Erblinien von einer Ausmendelung verschont bleiben. Es ist dieses Verdecken und Verstecken auch bei anderen Erblinien beobachtbar, und es steht dieses dysgenische Verhalten der Gegenwart im Gegensatz zu eugenischem Verhalten in früheren Zeiten. Wir sehen aber auch bei ganz vertrottelten Kindern eine oft rührende Liebe der Eltern und können sie in Analogie bringen mit der Liebe der alten Frau Nietzsche zu ihrem kranken Sohn. Will Durant schreibt von ihr in seiner Story of philosophy: What a pictura! The pious woman... loving him none the less, received him non into her arms, like another Pietà.

Erblindete oder mit anderen körperlichen Defekten behaftete Kinder werden von den Eltern zu Betteleien abgerichtet, man lehrt sie, ihren Fehler hervorzuheben, um eine größere Arbeitsunfähigenrente seitens der Gebietskörperschaften zu erzielen. Die Kinder sind froh, in Blindenschulen unterzukommen, in denen zwar nur die Hand eines bezahlten Erziehers das Kind auf seinen Wegen körper-

lich und geistig weiterführen soll, in denen sie aber dem häuslichen Druck entronnen sind, und oft ist die Rückkehr ins Elternhaus nach Schulentlassung von schweren, sofort einsetzenden Konflikten gefolgt. Die Schwerhörigkeit der Kinder wird ebenso wie die schleichend einsetzende, vom Träger oft selbst nicht gleich bemerkte otosklerische Schwerhörigkeit des Seniums der Präseniums von den Familienangehörigen mißverstanden, als Unaufmerksamkeit, Boshaftigkeit gedeutet und kann zu oft schweren häuslichen Zwisten Anlaß geben.

Eine Reihe von Kindern besitzt nun ein harmonisches Verhältnis zu den Eltern; sobald sie aber in Gesellschaft kommen, geraten sie unschuldigerweise in Konflikte, und so flüchten sie in den friedlicheren Kreis ihrer Familie. Hierher gehören die rothaarigen Kinder, deren Merkmal in den Donauländern östlich des Inns und in den östlichen Alpenländern selten und daher auffällig ist, die Kinder werden gehänselt, und ich verweise auf den Wiener Kindervers:

Rota, Rota, Rotaring, Feuer brennt in Wahring,
Feuer brennt in Ottakring, Bist a gselchter Haring.

Hierher gehören die auffallend schwächlichen oder kleinen Kinder, die häßlichen, verkrüppelten, schielenden, mit Sprachfehlern behafteten, die ungeschickten, kurzsichtigen, besonders mageren oder besonders dicken Kinder. Des weiteren ziehen sich jene Kinder, die sich für körperlich oder geistig unvollkommen halten, schüchtern aus der Gesellschaft in den Familienverband zurück. Mißverständnisse können auch an anderen Orten von verhängnisvollen Folgen begleitet sein. So erkranken z. B. Personen an sicher nur erwerbbaren Krankheiten, wie einer Kniegelenkstuberkulose, hören etwas von einer venerischen Infektion des Vaters, bringen beide Krankheiten irrtümlich in ein Kausalverhältnis, sie halten sich entehrt, geschändet, besudelt, Selbstmordtendenzen können auftauchen, bis vielleicht erst nach Jahren das aufklärende Wort des Arztes den ersten hellen Lichtstrahl bringt. Die Jahre des Verachtens des Vaters sind aber unwiderruflich vorbei.

Schwer ist die seelische Situation der Personen, die an einem vererbbaren Leiden erkrankt, wissen, daß ihre Zeugung von eugenisch geschulten Eltern hätte verhindert werden müssen: es werden, wenn auch selten offen, schwere Beschuldigungen gegen die Eltern erhoben, in einer gewaltigen heroischen Reaktion wird beschlossen, das Versäumte gutzumachen, steril zu bleiben, auszumendeln, sich aus dem ewigen Kreis von Wiedergeburt auszuschließen. Es gilt dann das Wort Nietzsches: Man muß den Willen zum Untergang in sich haben!

In schwereren Situationen befinden sich diejenigen Kinder, die einem konfliktereichen Elternhaus entstammen. Die Ursachen derartiger Konflikte können mannigfaltig sein: Verschiedene politische Auffassungen, verschiedene Weltanschauungen, Religionen, Nationalitäten, verschiedene soziale Herkunft, bestimmte Gewohnheiten, eine gewisse eigene Lebensführung, Alters- und Charakterunterschiede, Verschiedenheit der Reaktionstypen. Der Konflikt zwischen den Eltern kann nun entweder so verlaufen, daß er geheim bleibt und dem Kinde nur die allmählich zunehmende Entfremdung seiner Eltern auffällt, oder es kann die elterliche Wohnung von früh bis abends und vielleicht noch von abends bis morgens vom Streit der Eltern widerhallen, man zwingt die unmündigen Kinder zu einer Stellung pro oder contra, spielt sie aus, schleift sie durch den Gerichtssaal, Volksschüler müssen spontan den Wachmann holen, wenn der

Vater die Mutter durchprügelt. Derartige Szenen, und oft genügt ein einziges kurzes Wort, graben sich tief und tiefst in die zarte Seele des Kindes und vermögen noch nach Jahren das Andenken an die Kinderzeit zu trüben. Es werden diese Eindrücke um so stärker sein, je krasser der Gegensatz zwischen dem Handeln der Eltern und dem Sittengesetz ist, dessen Befolgung das Kind eben erlernen soll und in erster Reihe von den Eltern erwartet. Die Eindrücke sind aber noch stärker, wenn etwa verbrecherische Eltern einen depravierenden Einfluß auf ihre Kinder ausüben, sie mit Schmeichelei, Belohnung oder Hunger zur Begehung krimineller Handlungen veranlassen.

Kinder, die einer Ehe entstammen, die später geschieden oder getrennt wird, werden vom Gericht zwar einem Elternteil zugesprochen, es kann aber der andere Teil das Recht erhalten, das Kind in bestimmten Zeitabständen sehen zu dürfen. Es ist oft staunenswert, mit welcher diplomatischen Geschicklichkeit solche Kinder zwischen beiden Häusern hin- und herpendeln, wobei sie doch der Kälte gewahr werden, die die Ehescheidung mit sich geführt hat.

Es restiert aber in solchen Kindern, deren Eltern geschieden sind, ebenso wie in den Halbwaisen, ferner bei den Kindern, deren Eltern krank oder unverständig oder tagsüber beruflich verhindert sind, sich um die Kinder zu kümmern, ein oft heißes Verlangen nach Gemeinschaft, nach Aussprache, nach einer warmen mütterlichen Hand, nach dem Ernste eines Vaters, und so findet sich in allen Jugendverbänden eine verhältnismäßig große Anzahl derartiger Jugendlicher. Das Jugendheim soll den Mangel im Elternhaus ersetzen. Die Kinder sind freudig beglückt, wenn sie einem Erzieher oder Führer, mag er auch nur etwas älter sein, ihr junges Herz ausschütten dürfen. Der tatsächliche Wert von Jugendvereinen beruht vor allem in dem pädagogischem Einflusse, den gute Führer auszuüben verstehen. Nicht als ob derartige Vereine frei von Gefahren seien. Moralisch infizierende Gestalten wissen allzugut, daß sie in den Jugendvereinen leicht im Trüben fischen können. Jugendliche Schwärmer verleiten zu Gefühlsduseleien. Steckengebliebene, sonderlinghafte Naturen finden ein dankbares Publikum.

Trotz der so verbreiteten Tendenzen einer modernen Kindererziehung, trotzdem Volksschule und eine Reihe anderer Volksbildungsbestrebungen das Niveau allerorts zu heben trachten, findet sich selbst in den Großstädten eine große Anzahl von Kindern mit den Merkmalen der geistigen Unterernährung. Oft kombiniert sie sich mit körperlicher Unterernährung; die Eltern können kaum das nötige Brot aufbringen, geschweige denn, daß sie das Wachsen des kindlichen Geistes überwachen und fördern. So ist geistige und körperliche Unterernährung vor allem ein Merkmal der armen Volksschichten. Man sieht aber manchmal Kinder, deren Eltern so arm sind, daß sie kaum die nötigen Kalorien zuführen können, die aber trotzdem ihre Kinder auf ein Niveau einer Erziehung bringen, auf die manche Bürgersfamilie stolz wäre. Es ist vor allem die Erweckung der religiösen Gefühle, die Erweckung des religiösen Lebens und Erlebens, auf das häufiger, als man vermutet, oft im Gegensatz zur politischen Organisierung, die ärmeren Volksschichten ein größeres Gewicht legen als bürgerliche Kreise. Im übrigen besteht in jedem Menschen die Sehnsucht nach einem religiösen Erlebnis, das um so erschütternder eintreten kann, je mehr die bisherigen Einflüsse das religiöse Erlebnis zu verhindern versucht haben. Im Zeitalter des Rechtes des

Kindes, in dem The Childs Bill of Rights veröffentlicht wird, darf dem Kinde das Recht auf ein religiöses Erlebnis nicht vorenthalten werden.

Was die Erziehung des Kindes seitens der Eltern zu den anderen höheren Gefühlswelten, zur Welt der Kunst, Musik, Literatur anlangt, so scheint das heiße Bemühen eines Ferdinand Avenarius und seines Dürerbundes, des Kunstwartes und der deutschen Jugendbewegung beinahe erfolglos gewesen zu sein. Es ist eine Berufseigenart des Volksschullehrerstandes und besonders der Landlehrerschaft, daß sie selbst die musikalische Erziehung ihrer eigenen Kinder durchführen. In der sonstigen Bevölkerung sind es beinahe nur die intellektuellen bürgerlichen Schichten, in denen die Eltern den Kindern das so wunderbare Reich der Töne und Farbe erschließen. Und manchmal ist es die Volkskunst, die, ohne Wissen und Wollen der Eltern das Herz des Kindes in seinen Bann schlägt. Wir erinnern uns an das wunderbare Gedicht von Rainer Maria Rilke:

Ich war ein Kind und träumte viel
und hatte noch nicht Mai,
da trug ein Mann sein Saitenspiel
an unserm Hof vorbei.

Da hab ich lange aufgeschaut:
„O Mutter, laß mich frei . . .“
bei seiner Laute erstem Laut
brach etwas mir entzwei.

Es ist vor allem die Dorfjugend, die Bauernjugend, die die Merkmale geistiger Unterernährung aufweist. Die Eltern, selbst von einem engen Horizonte, vermögen nicht den Blick ihrer Kinder auf höhere Einheiten, als es Familie, Dorf oder Tal ist, zu lenken und so ist vor allem die ländliche Jugend durch ein oft absolutes Fehlen bürgerkundlicher Kenntnisse ausgezeichnet. Aber auch innerhalb der Stadtbevölkerung stößt man auf derartige betrübende Erscheinungen und es wäre besser, würde man die Jugend, anstatt sie mit schwer verdaulichen oder unverdaulichen politischen Phrasen zu füttern, systematisch in die Grundbegriffe der Bürgerkunde einführen.

Demgegenüber wirkt geradezu imponierend jene Jugend, die das unermeßliche Glück hat, von seinen Eltern das große Bilderbuch der Welt aufgeschlagen zu erhalten. Ich führte auf meiner Rückkehr aus USA. mit einer dreijährigen Engländerin folgendes Gespräch: Wo ist dein Vater? — Er ist nach China gefahren. — Wo hast du dein schönes Kleidchen geschenkt erhalten? — In St. Franzisko. — Wohin fährst du jetzt? — Zu meiner Großmutter nach England. Im übrigen müssen die Eltern den mitreisenden Kindern das Gesehene deuten, erklären, mit Wissens- und Gefühlsakzenten versehen. Das Reisen allein bildet noch nicht, ein Globetrotter kann auch ein Hohlkopf sein.

In jenen Fällen, in denen die kindliche Generation voll ausgerüstet und bereit ist, in das Berufsleben einzutreten und sich rein äußerlich vom Elternhaus abzulösen, kann die derzeit bestehende Arbeitslosigkeit den Eintritt in die Wirtschaft, die Gründung einer eigenen Existenz vereiteln und die erwachsende oder bereits erwachsene kindliche Generation zum Bleiben im Rahmen der elterlichen Wirtschaft zwingen. Des Weiteren ist es möglich, daß sich die junge Generation zwar den Eintritt in die Wirtschaft verschafft, daß aber das äußerliche Merkmal der Ablösung vom Elternhaus, nämlich die Übersiedlung in eine eigene Wohnung, infolge der Wohnungsknappheit der Nachkriegszeit unmöglich ist. Es koppelt also sowohl Überschuß an Arbeitskräften wie Unterschuß an

Wohnungen elterliche und kindliche Generation aneinander, obwohl die rein gefühlsgemäße Bindung vielleicht gering ist, obwohl die Verschiedenheit von Lebensführung, Lebensansprüchen, von politischen Anschauungen und Weltanschauungen zu schweren, dauernden Konflikten Anlaß geben. Es ist ein schwacher Trost, daß nach den Berechnungen infolge des Sinkens der Geburtlichkeit eine Entspannung am Wohnungsmarkte, ja ein Überangebot an Wohnungen eintreten soll, und ich möchte mir angesichts des sicher bestehenden ökonomischen Vorteiles des Zusammenwohnens zweier Familien die Anregung erlauben, daß in Neubauten ein Versuch mit Zweifamilienwohnungen gemacht werde. Solche Zweifamilienwohnungen würden den Vorteil größerer Wirtschaftlichkeit bieten neben dem Vorteil, daß die gewisse Eigenart jeder der beiden Familien unangetastet bleibt. Wie glücklich ist, auch hier wieder, jene Jugend, denen die Welt offen steht. Während wir nach Grimm ein Volk ohne Raum sind, besitzt die angelsächsische Jugend noch die Möglichkeit eines Ver sacrum. Ich traf angelsächsische Eltern, deren erster Sohn sich etwa in Indien befindet, während der zweite in Kanada, der dritte in Australien steht. Trotz der großen Entfernungen hängen die Eltern an den Kindern und umgekehrt. Es erfolgt im Falle der Auswanderung die Ablösung der kindlichen von der elterlichen Generation brüsk, aber gewaltlos. Brüsk, aber gewaltsam, oft mit Brachialgewalt erfolgen jene Ablösungen, in denen etwa ein junges Mädchen, das einer unehelichen Entbindung entgegensieht, aus dem Elternhause geworfen wird. Oft steht das die Auslösung hervorrufende oder auslösende Ereignis in keinem richtigen Verhältnis zur Ablösung. So verließ ein mir bekannter Schwede wegen einer Zurechtweisung durch die Mutter brüsk sein Elternhaus, trieb sich neun Jahre lange als Tramp in USA. herum, um dann, verschollen geglaubt, des Irrens satt, ins Elternhaus zurückzukehren. Derartige Durchbrennreaktionen können natürlich auch abortiv verlaufen; das junge Mädel packt Hut und Mantel, fährt mit der Straßenbahn in einen anderen Bezirk, um nach Stunden zurückzukehren. Im übrigen sind Jugendliche im Höhepunkt derartiger Durchbrennreaktionen besonders leicht suggestiven Einflüssen zugänglich und zeigen ein starkes Bedürfnis nach seelischer Aussprache. Mir ist im besonderen nicht bekannt, daß über letztere Frage eine Arbeit erschienen sei. Am mildesten sind jene Durchbrennreaktionen, in denen die handelnden Personen eine Anzahl von Konflikten im Elternhaus oder im Beruf zusammenkommen lassen, etwa während der Woche, um sich dann von ihnen während einer Sonntagswanderung zu entladen. Es kann aber auch nur beim Wunsche bleiben, seinen vier engen Wänden zu entfliehen, ohne daß der Versuch einer Verwirklichung unternommen wird. Ich denke an das Seelenleben der Hausgehilfinnen, an die jungen Mädeln, die wochenlang, monatelang keinen Ausgang haben, kranke, alte Patienten oder Eltern pflegen, und auf sich selbst vergessen. Solche selbstlose Kinder sitzen vielleicht hinter den geschlossenen Gardinen, horchen auf den Gesang der jungen Leute, die von der Sommerwanderung zurückkehren, und denken mit Heinrich von Eichendorff: „Ach wer da mitziehen könnte, in der herrlichen Sommernacht." Diese selbstlosen Kinder bilden den Übergang zu Jenen, die sich von ihren Eltern ablösen möchten, wobei aber die Eltern die Ablösung verhindern und die Bindung verstärken. So verleitete ein pflegebedürftiger, an Morphium gewöhnter Mann mit einem imperablen Carinoma recti seine Tochter, die sich

mit Heiratsobjekten trug, zum Morphinismus, um sie an sich zu fesseln, denn er allein besaß ein Rezept auf Morphium. Sein Plan gelang, die Tochter wurde Morphinistin, gab die Partie auf und pflegte den Vater bis zu seinem Ende.

Es ist übrigens möglich, daß nach einer konfliktereichen Ablösung der beiden Generationen einige Jahre vergehen, in denen das Pulver ausraucht, wonach es zu einer Erneuerung der Bindungen mit einem herzenswarmen Unterton kommt.

Es sei Erwähnung getan der „Muttersöhne", die lebensschwach oder sich so haltend, über die übliche Zeit im Elternhaus bleiben, die Mutter zu ewigen Generalprokurator ihrer wirtschaftlichen Interessen ernennen und nun, meistens den gutsituierten Bürgerskreisen entstammend, das sorgen- und arbeitsfreie, aber auch pläne- und tatenlose Leben eines Grandseigneurs führen. Derartige Naturen, nicht gestählt im Kampfe um die Kalorien, sinken beim Verluste ihres Elternhauses, beim Tod der Eltern, mit jäher Geschwindigkeit bergabwärts, einem Abgrund zu, aus dem sie nie mehr den Weg empor finden, um endlich in Elendsquartieren, in Männerheimen oder Obdachlosenherbergen vom Glanze ihrer gesonnten Kindheit zu träumen.

Während in früheren Jahrzehnten der im Erwerbsleben stehende kindliche Teil den alt, arbeits- und erwerbsunfähig gewordenen elterlichen Teil versorgen und betreuen mußte, ist hierin im Laufe der Entwicklung der sozialen Gesetzgebung ein bedeutender Wandel eingetreten. Die Altersversicherungs- und die Pensionsversicherungsgesetzgebung ermöglicht es den alten Leuten, auch unabhängig von den Kindern eine, wenn auch knappe Existenz zu besitzen. Damit wäre in normalen Zeiten einer Menge von Konflikten der Boden entzogen. Es restieren immerhin noch jene Konflikte, die sich aus dem Nichtverstehen der Wesenheit des Seniums und des Präseniums ergeben, auch hier sei ein Vorschlag erlaubt, nämlich der, daß man die jungen Leute auf die Pflicht einer gewissen Führung der Senilen aufmerksam macht. Wir stehen an dieser Stelle vor einer Reihe von psychologischen Schwierigkeiten, die sich in der nächsten Zeit, mit steigenden Jahren, aus der Verschiebung im Altersaufbau der Bevölkerung, der zunehmenden Vergreisung des Volkes, ergeben werden und anwachsen müssen. Schwierigkeiten, die wir zur Stunde noch nicht klar erschauen können. Bis jetzt ist dabei das Augenmerk nur auf die arithmetischen oder finanziellen, nicht aber auf die seelischen Verhältnisse gerichtet gewesen.

Indes gibt es in unserer Gegenwart noch einen Stand, der vielfach den gordischen Knoten solcher Konflikte durchschneidet: gewisse unbemittelte Kreise, dank der Ungunst der Zeit leider noch nicht im Besitze einer entsprechenden Altersversicherung, machen vielfach mit ihren ergrauten Eltern kurzen Prozeß, sie verstehen es, die „Alten" auf geraden oder krummen Wegen in die Versorgungshäuser und Altersheime abzuschieben. Bei solchen Anlässen können die Kinder eine kaum geahnte Brutalität entwickeln; man braucht Platz in der Wohnung, die „Alten" müssen hinaus.

Wenn ich, weiter oben, die Erziehung unter einem zu engen Horizonte der Erziehung unter einem weiten Horizonte gegenüberstellte, so möchte ich jetzt auf die Folgen der Erziehung unter zu starker oder zu schwacher Bindung an Tradition zu sprechen kommen. Es gibt Kinder, denen systematisch seitens ihrer konservativen Eltern das Mitgehen mit der vorwärtseilenden Zeit verwehrt wird. Es kann zu Durchbrennreaktionen, zu heimlichen Übertritten der elterlichen

Verbote, zu offener Rebellion kommen, oder es fügt sich das Kind dem unsinnigen Verlangen der Eltern, gerät dadurch gesellschaftlich in die Hinterhand und ich glaube eine Reihe von Fällen beobachtet zu haben, in denen deutliche und fraglose Plusvarianten infolge der anerzogenen zu starken Bindung an traditionelle Werte keinen Ehepartner fanden, der Aussiebung anheimfielen, die dabei eine Kontraselektion darstellt.

Aber auch der diametrale Gegensatz, die Erziehung unter zu geringer Bindung an traditionelle Werte, unter zu heftigem Anschluß an Zeitströmungen kann zu einem Aussterben der Linie von fraglosen Plusvarianten führen. Die jungen Leute flattern, so wie Irrlichter, von einer Attraktion zur anderen, verlieren den Boden unter den Füßen, die Lust zum „Nestbauen", und die Mädchen vergessen auf die natürlichen Aufgaben der Frau. Manchmal wird die junge Generation seitens der elterlichen Generation in solchem Sinne fehl beraten. Man lese in diesem Zusammenhange die ausgezeichnete Arbeit des Hamburger Anthropologen W. Scheidt über die Elbeinsel Finkenwärder, die sich vor allem mit dem niedersächsischen Bauerntum beschäftigt. Diese Arbeit hat beinahe als erste einen tiefen Einblick in die biologischen Verhältnisse unseres Bauernvolkes verschafft. Wenn es den bäuerlichen Eltern gelingt, das Schiff der bäuerlichen Jugend zwischen einer zu starken Bindung an Überlieferung und einer zu lockeren, entwurzelnden Lebensführung hindurchzusteuern, so wird dem Fortschritte Eingang verschafft und dem Aussterben gut veranlagter Bauernfamilien Einhalt geboten.

Die Herabsetzung der Kindersterblichkeit in fast allen Kulturstaaten der Erde und in moderner Zeit auch bei assanierten primitiven Völkern müssen sicher auch zu einer Änderung im seelischen Verhältnis zwischen der elterlichen und der kindlichen Generation führen. Die Eltern können das bedrohte Leben ihrer Kinder schützen und das Märchen aus Mikronesien „Erauaruin und das Ungeheuer", in welchem das Ungeheuer einer Mutter von ihren 30 Kindern 29 Kinder verzehrt, dieses Märchen gehört dem Mythus an. Man könnte annehmen, daß die Herabsetzung der Kindersterblichkeit parallel der Herabsetzung der Geburtlichkeit zu einer stärkeren seelischen Bindung zwischen den beiden aufeinanderfolgenden Generationen Anlaß geben könnte. Es wird aber notwendig sein, noch die weitere Entwicklung der Dinge abzuwarten, ehe ein auf Massenstatistik stützendes Urteil ausgesprochen werden kann.

Schwer ist die seelische Situation derjenigen Kinder, deren Väter in einem unüberbrückbaren Gegensatz zu den Söhnen stehen. Hier seien politische Gegensätze in erster Linie genannt. Es sei verwiesen auf die Familientragödien in Sowjetrußland, in denen die Kinder ihre politische Überzeugung höher stellten als das Verhältnis zu ihren Erzeugern. Es seien die Tragödien im Stile Meyer Helmbrechts erwähnt, die sich auch in der Gegenwart abspielen und auf dem Gegensatze zwischen dem seinem Volkstum treu gebliebenen Vater und dem in der Fremde entfremdeten Sohne beruhen. Noch schwerer finden sich jene Kinder zurecht, deren Eltern verschiedenen Kulturwelten, Gesellschaftsschichten oder Rassen angehören; Rabindranath Tagore hat in seinem Roman Gora einen Anglo-Indian, einen Half Cast, zum Vorwurf genommen, der schließlich keiner der elterlichen Rassen angehörig, auf einem Eiland allein dasteht.

Ist die Distanz des Alters zwischen Mutter und Tochter außerordentlich

gering, der Vater tot, kein Bruder da, die Mutter außerordentlich lebenslustig und jugendlich, dann kann an Stelle des elterlich-kindlichen Verhältnisses zwischen Mutter und Tochter ein wirklich rein kameradschaftliches, schwesternhaftes, freundinnenhaftes Verhältnis treten, und beide schaffen sich so neue Erlebnisse.

Es lag meiner Studie ferne, eine systematisch gegliederte Darstellung des Verhältnisses zwischen elterlicher und kindlicher Generation in der Gegenwart zu geben. Ich wollte nur, schlaglichterartig, die Aufmerksamkeit auf gewisse Fragen lenken, die dem biologisch fundierten Psychologen am Herzen liegen. Ich wollte ein Thema durch verschiedene Variationen hindurchführen. Das Thema führt schließlich auch zur weltanschaulichen Betrachtung.

* *

Rhythmus und sein Einfluß auf Kinderlieder.

Von Rudolf Leibold.

In einer Zeit, wo deutsche Art sich gegen den einseitig individualistischen, entwurzelten, bindungsverneinenden und gemeinschaftszerstörenden Menschen eigengesetzlich entfaltet, sagt der Wille zur Ganzheit des deutschen Erzieherwerkes alledem Kampf an, was diese Ganzheit innerlich gefährdet und die wurzelechten Instinkte eines gesunden Volkes vernichtet. Für die Formung des neuen Menschen, wie für alle völkische Dauer überhaupt, betrachtet man einerseits als eine notwendige und unentbehrliche Voraussetzung die körperliche Erziehung — die heute in der Form der Wehrhaftigkeit dem Staate gesunde und kräftige Menschen erzieht — andererseits mit ihr aufs engste zusammenhängend die rhythmische Erziehung, der weitgehende Einwirkungen auf die Willensbildung zugesprochen wird, was gerade eine „negative" Beobachtung zu verdeutlichen vermag, daß nämlich bei physischen und nervösen Schwächungen vorab die rhythmische Leistungsfähigkeit versagte, was sich zunächst dem Lehrer aufdrängte, als er namentlich in der Unterernährungszeit nach dem Kriege dies zu beobachten genügend Gelegenheit hatte. Doch die rhythmische und wehrhafte Erziehung erfordern mit einem anderen, ihnen gliedhaft verbundenen Erziehungsbereiche, der musischen Erziehung dergestalt einen verbindenden Inhalt, daß die freie Zeit als gestaltgebender Faktor, als notwendiges Glied sich durchformt für den Ablauf der pflichtmäßigen Arbeit, wie für den gesamten Lebensverlauf des Menschen überhaupt. Man wird nicht zuletzt bei der Formung des Menschen durch die musische Erziehung die emotionale Seite des Gemütslebens anregen, aufrütteln und vertiefen, vorausgesetzt, daß man im Menschen selbst, in seiner inneren Haltung den wahrhaften Träger und Entwicklungsfaktor einer politischen Bewegung erblickt und nicht in zweifellos notwendigen gesetzlichen, organisatorischen und anderen Momenten. Damit sei ein Gesichtspunkt, die musische Erziehung, besonders hervorgehoben, indem nämlich vor Tendenzen gewarnt sei, die da glauben, eine Sinngebung ihres Erdgebundenseins in einem übertriebenen Autoritätsbegriff, in einer äußeren Form, in einer nur schneidigen und straffen Haltung eines Unteroffiziers erschöpft zu sehen, wobei das Wesentliche im Menschen nur arm organisiert

ist. Es sei jedoch keinesfalls an einer zweifellos notwendigen, straffen Disziplin zur Durchführung einer politischen Bewegung gerüttelt, deren ideeller Gehalt sich fruchtbar auf allen Gebieten des Lebens durchzugestalten beginnt.

Ist somit ganz allgemein die rhythmische und musische Erziehung angedeutet, so redet die Überschrift von „Rhythmus" und vom „Kinderlied", gleich als ob es sich hier um zwei in sich durchaus einheitliche und für das allgemeine Urteil feststehende Größen handele. Daß es in der Tat mit diesen Gebieten so bestellt wäre, das wäre im Interesse unserer Ausführungen nur auf das dringendste zu wünschen; denn wer die Beziehungen zweier Faktoren, den Einfluß des einen auf den anderen herauszustellen unternimmt, der wird dann am klarsten und sichersten verfahren, wenn jedes dieser Gebiete für sich bereits so zweifelsfrei geklärt ist, daß das gesamte Bemühen sich auf die Erkundung der zwischen beiden obwaltenden Einflüsse konzentrieren kann. Viel ungünstiger liegen jedoch die Dinge, weil nicht nur die einzelnen Gebiete, Rhythmus-Kinderlied, sondern auch die Beziehungen noch fraglich sind, was keinem auch nur oberflächlich Orientierten zweifelhaft ist, denn unsere Betrachtungen gehen von keinesfalls durchsichtigen und geklärten Voraussetzungen aus. Sehen wir doch nicht — wie gleich genauer auszuführen sein wird — den Rhythmus dem Kinderliede gegenüberstehen, sondern eine bunte Mannigfaltigkeit von Begriffen über Rhythmus und Anschauungen über das Kinderlied dergestalt, daß zwischen ihnen Widerspruch und Gegensatz herrscht.

Dieser Sachverhalt stellt uns zunächst vor die Frage, was denn unter rhythmischer Geformtheit eines mehrheitlichen Komplexes zu verstehen sei. Bei der Betrachtung der Untersuchungen über Rhythmus und derer, die rhythmische Probleme zu erforschen vermeinten, fällt auf, daß die größte Uneinigkeit über die Definition des Rhythmus herrscht, daß die Verwendung dieses Begriffes reich an Äquivokationen ist. Es würde hier viel zu weit führen, sämtliche einzelnen Auffassungen kritisch behandeln zu wollen. Indem wir uns vielmehr auf das unseres Erachtens Wichtigste beschränken und deren Standpunkte so knapp wie möglich umreißen, soll dann unsere Auffassung herausgestellt werden. Obgleich der Rhythmus dem allgemeinen Bewußtsein hinreichend klar ist, ist es bisher nicht gelungen, ihn einer Kategorie zuzuweisen, die die Fülle seiner Einzelerscheinungen begrifflich umspannt. Kennzeichnend ist für diese Tatsache, daß von den Autoren ganz verschiedene Merkmale als die entscheidenden in den Vordergrund gerückt werden. Daraus folgt, daß die Definition nur für den Bereich des von den Autoren besonders Hervorgehobenen als gültig empfunden wird. — Man findet zunächst einen Begriff des Rhythmus in der Lebensphilosophie, im besonderen in den Erörterungen über rhythmische Probleme eines Ludwig Klages und — von letzterem stark beeinflußt — in den von Methaphysik durchtränkten rhythmisch-gymnastischen Abhandlungen Rudolf Bodes. Wenn Klages alles kosmische Geschehen einen rhythmischen Sachverhalt nennt, so meint er zunächst nicht die menschlichen Lebensvorgänge, sondern jenes Prinzip, vermöge dessen die „eigenlebendigen" Wesen lebensfähig sind und das selbst in den Rhythmen der Welterscheinungen zum Ausdruck kommt. Wird der Rhythmus bei Klages als eine „Neuschaffung von etwas Ähnlichem" ge-

faßt, so ist damit ein Sachverhalt bezeichnet, den wir da in der Natur in großer Fülle vorfinden, wo kein Baum, kein Blatt, kein Haar kopiert wird und immer Neues und sich Ähnelndes folgt, z. B. im Wechsel der Jahreszeiten, der Helle und Dunkelheit, der Ebbe und Flut, der Polarität von Geburt und Tod, Wachheit und Schlaf usw. — Wir erwähnen weiterhin eine Definition, wie sie der Musiktheoretiker Wiehmeyer gefaßt hat, indem er sagt, daß ein Rhythmus vorliegt, wenn die Zeit, die eine wahrnehmbare Bewegung ausfüllt, „nach einer bestimmten erkennbaren Ordnung sich in einzelne kleinere Abschnitte zerlegt". Diese Definition ist schon sehr alt und rührt von dem griechischen Musiker Aristoxenus her. Damit berührt sich aufs engste die Definition, die Rhythmus als „Verpersönlichung, Subjektivierung" objektiver Ordnungen bezeichnet. Zweifellos sind mit diesen beiden zuletzt genannten begrifflichen Bestimmungen richtige Züge rhythmischer Erscheinungsformen gekennzeichnet. Es wäre aber auch damit die Nachahmung eines knatternden Maschinengewehres, der Schläge eines Metronomes, der Bewegung des Tropfenfalles oder des „Rhythmus" eines elektrischen Klavieres ein rhythmischer Sachverhalt. Etwas, was regelmäßig von Menschen wiederholt wird und sich in dieser Aufeinanderfolge zu einer Reihe, zu einer sich immer wiederholenden Folge gestaltet, ist in dieser Definition mitenthalten und ist nichts Rhythmisches. — Wir wollen uns in diesem Zusammenhange noch kurz die Wundtsche Entwicklungstheorie des Rhythmus (Physiologische Psychologie, „Zeitvorstellungen") aus dem Grunde vergegenwärtigen, weil sich seine Ausführungen in besonderer Klarheit darbieten und sich bis zum heutigen Tage durch alle psychologischen Lehrbücher und musikwissenschaftlichen Abhandlungen durchgesetzt haben. Wundt geht von seiner stets befolgten Maxime aus — wie dies die älteren Psychologen durchwegs taten — „das Ganze der komplexen Vorstellung zunächst in seine Elemente zu zerlegen", „und dann die Beziehungen festzustellen, die zwischen diesen Elementen und der komplexen Vorstellung stattfinden". So nimmt eine Metronomreihe in der subjektiven Auffassung durch einen erwachsenen Menschen folgende Form an (die bekannte „subjektive Rhythmisierung"): ˆ . ˆ . ˆ . „Als einfachste Bestandteile eines rhythmischen Ganzen ergeben sich hiernach diejenigen, die zwei Elemente enthalten." Es ist dies das „rhythmische Element". „Aus der einfachsten monopodischen Gliederung . . . kann sich ein verwickelterer Aufbau hervorheben, sobald das Streben obwaltet, eine größere Zahl von Eindrücken zusammenzufassen." So „erweitert sich der $^2/_8$-Takt von selbst zu einem $^2/_4$-Takt, indem je zwei der vorigen Einheiten zu einer Dipodie zusammentreten": $^2/_4$ ˆ . ˆ . | ˆ . ˆ . „Steigert man die Geschwindigkeit abermals, so erweitert sich diese Form zu einem $^3/_4$-Takt, indem noch ein dritter Fuß hinzutritt, und nun in der so entstandenen Tripodie drei Hebungsstufen aufeinanderfolgen": $^3/_4$ ˆ . ˆ . ˆ . | ˆ . ˆ . ˆ . Wir können darauf verzichten, im einzelnen ausführlich wiederzugeben, wie Wundt den $^4/_4$-, $^2/_8$-, $^3/_8$-, $^{12}/_8$-Takt usw. ableitet und „konstruiert". „Nach alledem erweisen sich die Zeitvorstellungen als typische Formen psychischer Synthese." „Sie lassen sich vollständig in gesetzmäßige Beziehungen der Elemente zerlegen." Es kann hier nicht ausführlich dargelegt werden, daß diese bis heute herrschende Entwicklungstheorie der rhythmischen Erscheinungsformen, die

auf dem Boden der „Elementenpsychologie“ entstanden ist, als nicht den psychologischen Tatsachen entsprechend betrachtet werden kann. An anderer Stelle wird ausführlich darzulegen sein, daß alle Forscher vorschnell zu relativ spät ausgegliederten Rhythmusformen kamen. Sie gelangten durch ihre heute überwundene theoretische psychologische Einstellung, durch ihre Methode des subjektiven Rhythmisierens und nicht zuletzt durch Nichtbeachtung genetischer Fragestellungen und kindespsychologischer Beobachtungen zu diesen Ergebnissen: der einfachste Rhythmus ist der beständige Wechsel von Betonung und Unbetonung. Aber nicht nur dies, „da das einfache (das rhythmische Element . .) in der Entwicklung das frühere zu sein pflegt“, suchte man unter den unmöglichsten Bedingungen diese Elemente bei kindlichen musikalischen Gestaltungen und bei denen primitiver und mußte sich auf Irrwege führen lassen, was klar erkannt wird, wenn man sich nur einigermaßen mit den neuesten Ergebnissen der experimentellen Kindespsychologie vertraut gemacht hat. (Siehe: Die Schriften H. Volkelts und F. Kruegers.)

Es wird aus dem Gesagten unschwer zu erkennen sein, daß bei allen Erörterungen über Rhythmus zunächst die Frage nach der Objektivität oder Subjektivität der Rhythmusgestaltung implizite zur Diskussion stand. Als exstremsten Vertreter der Objektivität des Rhythmus in weitester Universalität konnten wir Klages anführen. Dahin gehört aber auch die Auffassung Rudolf Bodes, der regelmäßige biologische Funktionsabläufe, die in den Lebensrhythmen: Atemzug und Pulsschlag anschaulich hervortreten, als rhythmische Erscheinungsformen kennzeichnet, die jedoch zunächst nur als solche bezeichnet werden können, wenn sie erlebt werden, d. h. wenn sich das Bewußtsein in bestimmter Weise darauf richtet, und sich somit aber auch inhaltlich nicht von einem Erlebnis etwa der Hammerschläge eines Schmiedes unterscheidet, der in relativ gleicher Folge auf den Amboß schlägt. Dagegen konnten wir zwei andere Haltungen dem rhythmischen Gebiete gegenüber festhalten, die als Vertreter des subjektiven Standpunktes zu bezeichnen sind, indem sie ausschließlich die Subjektivierung objektiver Ordnungen als Rhythmus betrachten. Besonders auffällig war uns jedoch — jetzt können wir auch Wundt mit einbeziehen — bei der Betrachtung der Erörterungen über Rhythmus immer wieder, daß alle Psychologen und Musiktheoretiker die Lösung der rhythmischen Probleme einerseits in einer Lehre von gewissen Anordnungsverhältnissen der Betonungen erschöpft glaubten, andererseits sich mit den Beziehungen zu Bewußtseinsgesetzlichkeiten begnügten und das Wesentliche, den eigentlichen Gehalt an der ganzen Erscheinung des erlebten oder gestalteten Rhythmus — um solche kann es sich überhaupt nur handeln — das Vorwärtstreiben, die in ihm liegende Bewegung und drängende seelische Kraft überhaupt nicht erkannten, noch zu erklären vermochten, während darin gerade die Quelle und das Wesentliche im Rhythmus zu erblicken ist. Wir versuchen damit aufs deutlichste hervorzuheben, daß das, was ich hören muß, um einen Rhythmus zu erleben, die einzelnen Klopfschläge oder die Gehörseindrücke als solche nicht sind und nicht sein können. Entscheidend ist uns jene seelische Kraft, die sich an und mit den Klopfschlägen verbindet, die als Voraussetzung für das Erlebtwerden und Bestimmtsein des Rhythmus gegeben sein muß und die Klopfschläge erst als Rhythmus

zu erleben vermag. Der Fortschritt der Rhythmustheorie in den letzten Jahrzehnten konzentrierte sich nahezu ausschließlich auf Betonungsverhältnisse (laut-leise), während die Rhythmik, die sich auf rein zeitlichen Verhältnissen (Schlag-Pause) aufbaute, im großen und ganzen nicht nur unbeachtet blieb, sondern in ihrer Bedeutung nicht erkannt werden konnte, solange man des Glaubens war, eine Pause sei im Erleben ein Nichts, etwas „Leeres"; demgemäß wurde ihr im Erleben keine Bedeutung zugemessen, weil sie ja keinen „Reiz" darstellte, der irgendwie „beantwortet" wurde, während sich doch in Wirklichkeit in ihr jene seelischen Kräfte bewegen, die erst den Rhythmus ausmachen und erst in zweiter Linie in den akustisch-klanglichen Erscheinungen. Es kommt hier an unseren Problemen der Fehler der älteren Musiktheoretiker und Psychologen immer wieder zum Durchbruch, daß sie sich mit einer Untersuchung von Erscheinungsformen begnügten und nicht zu jenen Kräften vorzustoßen versuchten, die primär vorhanden sein müssen. Versuchen wir diesen seelischen Kräften, die als notwendige Bedingung für rhythmische Erscheinungsformen angenommen werden müssen, genauer nachzuspüren. Es besteht die rhythmische Befähigung nicht im Hören oder Wiedergeben, sondern vorab in der Fähigkeit, rhythmische Erscheinungen als Träger gestaltender Kräfte aufzunehmen. In den äußeren Formen wird eine Kraft sichtbar, sie deutet auf eine psychische Aktivität, auf gestaltende Vorgänge der seelischen Kraft. Rhythmische Verhältnisse werden sich durch Hinweise auf physikalische Erscheinungen niemals genügend kennzeichnen lassen, weil sie den äußeren Erscheinungsformen angehören; vielmehr charakterisieren psychische Vorgänge jenes rätselhafte Universum, in dem z. B. Klopfschläge sich zu Sukzessivgestalten „zusammenballen". Es zeigt sich in den rhythmischen Formen die Eigentümlichkeit jener psychischen Kraft, die immer wieder aus sich selbst heraus neue Wiederholungen und Folgen zu schaffen und sich immerwährend fortzupflanzen vermag. Der eigentliche Kern der rhythmischen Entwicklung ist erst dann erfaßt, wenn man von den zwischen den rhythmischen Klangerscheinungen obwaltenden Kräften spricht. Der primäre Anlaß ist die lebendige, strömende, sich bewegende Kraft. Die Rhythmen sind die Auswirkungen dieser zur „Oberschicht" sich durchringenden seelischen Kräfte.

Wenn im Vorstehenden der Erörterung des Rhythmusproblems ein — für den Rahmen der vorliegenden Betrachtungen — vielleicht verhältnismäßig großer Raum gewidmet worden ist, so ist dies durch die Wichtigkeit zu rechtfertigen, die die Besprechung des Rhythmus und der besondere Hinweis auf die den rhythmischen Erscheinungen zugrunde liegenden seelischen Kräfte für die Verfolgung unserer Betrachtung, namentlich betreffs des Kinderliedes, aber vor allem auch der den musikalischen Gebilden implizite enthaltenen Kräfte haben, denn — wie dies gleich vorweggenommen werden kann — die Betrachtung der Kinderlieder wird uns zeigen, daß die musikalische Gestaltung von denselben Prinzipien geleitet wird, wie sie uns eben — den Rhythmus wesentlich bestimmend — entgegengetreten sind. Es beging da zunächst die Kinderliedforschung, wie jede, die sich mit geistigen und seelischen Tatsachen bei Kindern beschäftigte, den Fehler, daß sie den Jugendlichen als einen unvollkommenen Erwachsenen betrachtete, ohne psycholo-

gische Eigenberechtigung, d. h. es genügte, die musikalischen Eigenschaften des Kindes quantitativ zu steigern, um am Ende des Entwicklungsganges zum Erwachsenen zu kommen. Man übertrug insofern die Erkenntnisse des Seelenlebens Erwachsener auf das musikalische Leben der Kinder, daß man für sie Lieder vom Standpunkte der Erwachsenen „machte", ohne auch nur erkannt zu haben, daß der musikalische Bereich bei Kindern qualitativ ein gänzlich anderer ist. Man formte zunächst die Texte in ganz bestimmter Weise, indem man belehrende und moralisierende Texte musikalisch einkleidete und dabei kaum beachtete, daß Kinder sehr oft die Texte nicht verstehen und in sinnlosen Wendungen strukturgemäß veränderten. Nach langem Suchen und Ringen hat man sich vom „verstaubten Schullied typisch moralisierender Prägung des 19. Jahrhunderts"[1] losgelöst. Als weiteres Moment kommt bestimmend hinzu, daß man das Musikgefühl der Erwachsenen in gleichem Maße beim Kinde vorzufinden suchte. Seit der Zeit Bachs wurde der lebendige Anteil der kultischen Musik bis auf ein Minimum dergestalt herabgedrückt, daß er einerseits auf einer individualistischen Grundlage der Kultur zu einer beschleunigten Musikentwicklung führte, die vom Volksganzen nicht mitgemacht werden konnte und beim l'art pour l'artiste enden mußte, andererseits zu einer Form der Musikauffassung, die vor allem in der Romantik durch die Vorherrschaft des Wortes und des „weltflüchtig Illusionshaften" (Werlé), des Genießerischen bestimmt war. Dagegen wendet sich nun unsere Zeit und vorwiegend die Kinderliedforschung. Man richtet sich gegen das kindertümelnde Lied Erwachsener, das wir noch zur Genüge aus alten Schulliederbüchern her kennen und das dem Kindersinn so wesensfremd wie nur möglich ist. Damit erkannte man, daß die Musik etwas „Natürliches und Erdgebundenes" (Werlé) ist, daß es die Meinung von der Vorherrschaft der Übersinnlichkeit und einer genießerisch-gefühlsmäßigen Einstellung bei Kinderliedern zu überwinden gilt.

Mit dieser zunächst inhaltlichen, vor allem textlichen und formalen Verkennung ging Hand in Hand die gleiche Tendenz, die die ältere Forschung kennzeichnete, nur die akustisch-klanglichen Erscheinungen, das berauschende Tönen und die sinnerfüllten Töne selbst — ebenso wie wir es schon beim Rhythmus aufzeigen konnten — mit ihren latenten harmonischen Beziehungen als die wesentlichsten und eigentlich bedeutsamen Momente am Kinderliede herauszugreifen. Hat man sich so zweifellos zu Erkenntnissen durchgerungen, die für die Kinderliedforschung von weittragender Bedeutung wurden, so begnügte man sich doch auch zunächst wieder nur mit einer Betrachtung von phänomenalen Gegebenheiten. Der Grundinhalt des Melodischen ist jedoch nicht eine Folge von Tönen; die übliche Definition des Melodischen als einer zeitlichen Aufeinanderfolge trifft ihr Wesen keinesfalls. Wir begegnen hier vielmehr wieder dem gleichen Kräftevorgang, indem schon die nach den richtigen Wegen weisende Sprache sehr feinsinnig auf Ausdrücke wie „melodisches Fortschreiten", „Lauf", „Gang", „Fluß", „Schwung" dergestalt hinweist, daß wir damit den Schlüssel für das Eindringen in das Wesen der Kinderlieder und in die in ihr liegenden bedeutsamen Triebkräfte finden. Verwendet man etwa den für das Kinderlied zutreffenden Ausdruck der „melodischen

[1] Heinrich Werlé, Methodik des Musikunterrichts auf der Grundschule. Leipzig 1930.

Linie", so ist damit nicht in Anwendung rein zeitlicher Begriffe an eine Tonfolge zu denken, sondern an einen Drang, an einen lebendigen Willen zur Bewegung. Man darf nicht vom Notenbilde ausgehen, so wie es das Auge erblickt, sondern Ausgangspunkt muß stets die der Melodie zugrundeliegende Kräfteströmung, der seelische Gesamtzug der Linie sein.

Den im Kinderliede liegenden seelischen Kraftzug der Bewegung, den Ursprung und das Werden des Melodischen werden wir bedeutend besser verstehen, wenn wir uns jenem Urprinzip nähern, das das kindliche Seelenleben in gleichem Maße beherrscht, wie es sich beim Primitiven und im Tierreiche in überwältigender Eindringlichkeit darbietet. Dieses Urprinzip bewegten Geschehens, das sich uns als ein diffuses Ganzes darstellt, tritt uns mit wachsender Macht und Wucht entgegen, je mehr wir uns der Vergangenheit und primitiven Zuständen bei Mensch und Tier zuwenden und läßt unwillkürlich den Gedanken aufkommen, daß man es hier im letzten Grunde mit der Äußerung eines biologischen und psychophysischen Gesetzes, d. h. eines allen Lebensgeschöpfen ohne Unterschied immanenten Triebes nach Bewegung und Wiederholung zu tun hat, der sich in den Erscheinungsformen des Immersoweitergehens, des fortgesetzten Singens eines Tones oder einer Phrase, des kanonartigen Liedes ebenso dokumentiert, wie er auch sonst überall bei allen sonstigen Äußerungen des tierischen und menschlichen Lebens zutage tritt. Wenden wir uns kurz der Betrachtung tierischen Lebens zu, so offenbart sich die Bedeutung des Bewegungsmoments in seiner ganzen Breite, nicht bloß, daß die Tiere ein und denselben Laut, Ton und melodisches Motiv unzählige Male wiederholen (man denke an den Gesang der Singdrossel, den Kuckucksruf, den Wachtelschlag), sondern was dabei fast stets auffallend hinzukommt, ist die Strenge, mit der die Zwischenräume, die die Wiederkehr einzelner Rufe und Stimmäußerungen bilden, innegehalten werden; man erinnere sich an das Zirpen der Grillen, das Gackern der Hühner, das Quaken der Frösche, das Bellen der Hunde. Diese Tendenz des fortgesetzten Immersoweitergehens ist um so stärker, auf je tieferer Stufe die Entwicklung des physischen und psychischen Lebens selbst steht, also beim Tier stärker als beim Menschen, beim Primitiven stärker als beim Kulturmenschen, beim Kinde stärker als beim Erwachsenen. Welch wichtige Rolle das Moment der Bewegung und Wiederholung bei den Naturvölkern spielt, ist aus zahlreichen Berichten und Beobachtungen nur zu gut bekannt: etwa die Wiederholung desselben Lautes, Tones oder Motives, dazu die oft nächtelang fortgesetzten Tanzbewegungen der Primitiven, oder die Beobachtung von einem auf einem Schiffe einer Expedition gefangen gehaltenen Eskimo, der die ganze Zeit bis zu seinem Tode, tagaus, tagein, auf dem Deck reglos hockend und stumpfsinnig vor sich hinstierend, ununterbrochen dieselbe monotone Phrase von einigen ganz wenigen Tönen und sinnlosen Worten wiederholte.

So zeigt sich, daß das Prinzip der Wiederholung und Bewegung ein der primitiven Seele immanentes psychisches Moment ist, das phylogenetisch in sämtlichen Entwicklungsepochen sich deutlich bemerkbar macht, in den frühesten und niedersten aber mit derartiger Eindringlichkeit, daß diese gegenüber den Erscheinungsformen erwachsener Kulturmenschen spärliche Überreste dieses ehemals mächtigen seelischen Momentes darstellen. Aber auch

in den Äußerungen, wie überhaupt im Leben des Kindes tritt es nicht nur in derselben Handlung, denselben Fragen, Worten, Phrasen, sinnlosen Sätzen, Spielen, sondern nicht zuletzt in den musikalischen und vorwiegend in den melodischen Gestaltungen, den Kinderliedern hervor. Schon die ersten tonlichen Äußerungen lassen dieses Moment der Bewegung und fortgesetzten Wiederholung erkennen, indem zunächst kurz nach der Geburt ein Ton (a) immer wieder und unermüdlich in glissandoartigen Bewegungen wiederholt wird, bis sich dieses notwendig angelegte seelische Moment später — wie dies vor allem die experimentelle Kindes- und Entwicklungspsychologie herauszustellen vermag — in mehr durchgestalteten und durchgegliederten Formen, etwa der fortwährenden Wiederholung desselben Motives, des gleichen Liedes, des fortgesetzten Singens eines Kanons offenbart. So liegt auch hier allen kindlichen musikalischen Erscheinungsformen jene seelische Grundkraft zugrunde, die man im allgemeinen als Bewegung bezeichnet, ein Ausdruck, der — wie hier nicht ausgeführt werden kann — seiner vielseitigen Verwendung wegen leicht zu Unklarheiten führt.

Wir haben so zweimal vom äußerlich Erscheinungsmäßigen, Stofflichen, Objektivierten, Phänomenalen einen bedeutungsvollen Schritt zum Lebendigen, Natürlichen, eigentlich Menschlichen insofern vollzogen, als in dem Kraftgebenden, in der seelischen Struktur sich die Problembereiche Rhythmus und Kinderlied, die am Anfange unserer Darlegungen in unüberbrückbarem Gegensatze zu sein schienen, nicht nur aufklären, sondern als dem gleichen seelischen Kräftespiel entsprungen gedacht werden müssen. Es tritt unverkennbar hervor, wie wir von den seelischen Erscheinungsformen zum wirklichen Seelenleben vorzustoßen versuchten, zu dem, was den seelischen Erscheinungen zugrundeliegt, kurz: von einer Inhalts-, Bewußtseins-, Assoziations- oder Elementenpsychologie zu einer Aktivitäts-, Struktur- oder Persönlichkeitspsychologie. Die erstere ist eine heute als überwunden zu betrachtende Haltung, eine Erkenntnisweise, die einmal gleichermaßen die Philosophie, wie alle Gebiete des Lebens und damit auch die Psychologie dergestalt bestimmte, daß das ganze Sein als ein Mechanismus betrachtet wurde, in dem ein blinder und notwendiger Zusammenhang von Ursache und Wirkung zu erkennen sei, ein andermal zu einer einseitigen Hervorhebung der Dimension des Theoretischen, des kausal-mechanistischen Standpunktes führte, der sich immer mehr — wie hier nicht auszuführen nötig ist — von der Außenwelt abzulösen suchte, wobei zwangsläufig der Blick und das Verständnis für die aus inneren Kräften wirkende, lebendige Natur immer mehr verloren ging. Erst zu Beginn des Jahrhunderts bahnte sich ein Wandel in der Weise an, daß der Begriff des „Lebens" zunehmend in den Mittelpunkt trat, und — von Nietzsche kraftvoll vorbereitet — mit starkem Einfluß Bergsons und der Vitalisten bildete sich eine eigene Lebensphilosophie heraus, die auch fast alle Richtungen der Psychologie durchdringen mußte und zu einer Hervorhebung des eigentlich Menschlichen und Natürlichen, der seelischen Struktur, einerseits den zentral bedeutsamen Problemen des Gemütslebens, andererseits zur Psychologie der Persönlichkeit führte.

Überschauen wir die bisherigen Darlegungen, so läßt sich zusammenfassend feststellen, daß wir den Aspekt des Funktionalen, des Dynamischen,

der Tätigkeit, der lebendigen seelischen Bewegung aus der jahrhundertealten Versenkung (seit Leibnitz und Fichte, wenn man das philosophische Problem von Kraft und Stoff im Auge hat) an Hand der Problembereiche des Rhythmus und des Kinderliedes ans Licht zu rücken versuchten. — Wir können damit kurz sagen: Rhythmus und Kinderlied sind Bewegung. Wo Auge und Ohr keine Bewegung wahrnehmen, wie z. B. beim Gemeindegesang in der Kirche, läßt die Musik die Kinder unberührt; desto größer ist dagegen das Interesse beim Spiel mit Tönen mit sichtbaren Kröperbewegungen. Der Drehorgelspieler erfreut sich sicherlich eines größeren Zulaufes seitens der Jugend, wenn die freistehenden Pfeifen beobachtet werden können. Musik ist ohne sichtbare Bewegung für das Kind kaum denkbar, „das Motorische allein ist es, was den jungen Menschen in der Musik und in der Verbindung mit der Musik überhaupt erst lebendig macht" (Werlé). Daher läßt die Kinder zum großen Teile das Radio kalt, wie bekanntermaßen beim Erwachsenen umgekehrt die Filmleinwand auf die Dauer ohne Musik ihre Reize einbüßt; aus dem Verbundensein von Text, Ton, Bild und nicht zuletzt körperlicher Bewegung als einer Art idealer Ganzheit erklärt sich die Tatsache, daß Hand- und Reigenspiele aus der frühen Kindheit uns relativ eindringlich in Erinnerung geblieben sind. Kinderlieder sind seelische Bewegungen in zeitlicher Folge, es geht uns immer um das lebendige, erdgebundene, motorisch bedingte Musikmachen, eine Form des Musizierens, die das Menschliche, Natürliche, Bewegungsgebundene, Volkhafte auf ihre Weise zum Durchbruch bringt. Wenn das Lied das Kind in Bewegung setzen soll, so muß es das Lied in Bewegung zu setzen die Fähigkeit entwickeln. Das Ziel des Musikunterrichtes in der Volksschule kann niemals sein, Kenntnisse zu vermitteln, die Kinder müssen vielmehr alle melodischen Gebilde als Bewegungen erleben. Daraus ergibt sich selbstverständlich die Forderung, daß der Musiklehrer ein eigenes entwickeltes Körpergefühl besitzen muß, daß er seine Verkrampfungen zu überwinden trachtet und sein körperliches und seelisches Ganzes elastisch und unzerstückt zu erhalten trachtet.

* *

Deutschdruck, nicht Lateindruck.

Ein Beitrag zur Untersuchung der Lesbarkeit von Fraktur und Antiqua.

Von Wilhelm Hische.

A. Ziel und Gegenstand.

Die zahlreichen Untersuchungen, die der Schriftstreit Antiqua-Fraktur zeitigte, bedienen sich vielfach nystagmographischer und tachystoskopischer Methoden.

Ohne zu der grundsätzlichen Frage Stellung zu nehmen, ob in den Augenruckbewegungen allein ein entscheidendes Ausdruckssymptom für die größere oder geringere sog. Lesbarkeit gesehen werden kann, sei hier nur mitgeteilt, daß auf die zunächst beabsichtigte Untersuchung mittels des Galleyschen Nystagmographen schließlich verzichtet wurde, da die Zuverlässigkeit weder der technischen Durchführung, noch der psychologischen Deutung hinreichend gesichert erschien.

Tachystoskopische Methoden scheinen für eine Lösung des vorliegenden Problems

nicht nur deswegen wenig geeignet zu sein, weil ihr Objekt im wesentlichen Einzelwörter oder Buchstaben bilden und damit der eigentlich entscheidende Vorgang der Lesbarkeit längerer und vor allem laufender Texte nicht getroffen wird; ebenso wichtig ist vielmehr, daß — ganz abgesehen von dem unnatürlichen Zeitdruck, der durch die beim tachystoskopischen Lesen nun einmal notwendigen sehr kurzen Lesezeiten auf den Leser ausgeübt wird — das ganze Verfahren zeitliche Bedingungen für den Lesevorgang schafft, unter denen sich das Lesen praktisch nie vollzieht. Die Lesezeiten des Alltags sind, wenn auch individuell verschieden, sicher länger als diejenigen, die das Tachystoskop zuläßt. Bereits in meiner „Identifikation"[1] konnte ich seinerzeit nachweisen, daß, wenn die Zeitverkürzung über eine gewisse „obere Grenze"[2] hinausgeht, der von mir sog. „Umschlag"[3] eintritt. Die Zeiten jenseits der „oberen Grenze" schaffen durch ihre wachsende Kürze Lesebedingungen, wie sie praktisch beim Lesen nicht vorkommen. Der mit dieser Grenze eintretende Umschlag ist einerseits dadurch gekennzeichnet, daß die Individuen jenseits derselben Leistungen zeigen, die gegenüber denjenigen unterhalb dieser Grenze (also bei längeren Zeiten) quantitativ und qualitativ so wesentlich verschieden sind, daß auf entsprechend starke Veränderungen der im Individuum sich vollziehenden psychologischen Vorgänge geschlossen werden muß, die in der Tat festgestellt wurden. Andererseits wandelt sich das bis zur oberen Grenze gesetzmäßige psychologische Vorgehen der Leser jenseits derselben zu ausgesprochen apsychonomem Verhalten. So ist z. B. mit dem Umschlag der im Vorstellungsverlauf sonst so starke Einfluß derjenigen psychophysischen Eigentümlichkeit des Individuums, die wir Vorstellungstypus nennen, so erheblich verändert, daß geradezu das Gegenteil der psychonomen Erwartung eintritt, eine Erscheinung, die ich in der „Identifikation" als „paradoxe" Wirkungen des Vorstellungstypus[4] nachwies. Der Verzicht auf tachystoskopische Untersuchungen erscheint somit begründet.

Zweckmäßiger dürfte es sein, an Stelle jener apparativen Verfahren mit (möglichst einfachen) Methoden zu beginnen, die an die verschiedenen natürlichen Lesevorgänge des alltäglichen Lebens möglichst unmittelbar anschließen. Zu diesen gehören Such- oder Identifikationsvorgänge, wie sie z. B. beim Aufsuchen von Buchtiteln, Verfassern, Verlegern usw. in Bücher-, Verlagsverzeichnissen usw. gegeben sind. Sie bilden den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Zu schriftlich und mündlich gegebenen Buchtiteln mußte die Versuchsperson in Bücherverzeichnissen Verfasser, Verleger oder Verlag und Verlagsort suchen. Die Vp. hatte also (im Gegensatz zu anderen Untersuchungen) nicht nur bloße Lese-Vorgänge, sondern — da der in Frage kommende Buchtitel bei der Auffindung ausdrücklich als der gegebene erkannt oder identifiziert werden mußte — ausgesprochene Identifikations-Vorgänge zu leisten. Deutlich spaltet sich der Identifikationsvorgang, wie ich in der „Identifikation" nachweisen konnte, in zwei Stadien auf: beim Finden des Buchtitels gelangt der Lesende zunächst in einem „Stadium der Orientierung" zu einer Art Bekanntheitseindruck desselben, während in dem darauf folgenden „Stadium der Koinzidenz" die Übereinstimmung des vorhandenen in der Instruktion gebildeten Vorstellungsbildes mit dem gefundenen gedruckten Buchtitel festgestellt wird. Damit unterscheidet sich der Identifikationsvorgang vom einfachen

[1] Hische, Die Identifikation. Vandenhoek & Ruprecht. Göttingen 1928. — [2] s. daselbst § 31, S. 94—101. — [3] s. daselbst § 32—33, S. 104—118. — [4] s. daselbst, § 42, S. 181—184.

Lesevorgang. Die für ihn benötigte Zeit, die Identifikationszeit, wurde bei Antiqua- und Frakturtext gemessen.

Mit der Leistung des Identifikationsvorganges war die Aufgabe der Vp. nicht abgeschlossen. Sie hatte vielmehr Verfasser, Verleger oder Verlag und Verlagsort aufzuschreiben, diese Angaben also vorher zu lesen. Auch diese Zeit ist gemessen. Sie ist in den im folgenden als „Gesamtzeit" bezeichneten Zeiten enthalten.

B. Untersuchungsmethodik.

I. Die Aufgabe der Versuchspersonen (Vpn.) bestand darin, zu mündlich und schriftlich gegebenen Buchtiteln den zugehörigen Namen des Verfassers, des Verlegers (oder Verlages) und des Verlagsortes zu suchen und aufzuschreiben.

Als Material dienten die „Deutsche Nationalbibliographie" („Reihe A: Neuerscheinungen des Buchhandels. 1. Woche. Ausgegeben am 3. Januar 1931")[1] und ein „Wöchentliches Verzeichnis der erschienenen und vorbereiteten Neuigkeiten des deutschen Buchhandels" (Nr. 52 — ausgegeben am 27. Dezember 1931).[1] Beide Mitteilungsblätter haben etwa Broschürenstärke.

Die in der „Deutschen Nationalbibliographie" angegebenen Buchtitel sind in Antiqua, diejenigen des „Wöchentlichen Verzeichnisses" teils in Antiqua, teils in Fraktur gedruckt. Selbstverständlich wurden aus letzterem nur in Fraktur gedruckte Buchtitel benutzt (jedoch ohne daß die Vpn. darauf hingewiesen wurden).

Jede Vp. hatte je 5 Aufgaben aus der „Deutschen Nationalbibliographie" (im folgenden kurz als A = Antiqua bezeichnet) und aus dem „Wöchentlichen Verzeichnis" (im folgenden kurz als F = Fraktur bezeichnet), insgesamt also 10 Aufgaben zu erledigen.

Jede Aufgabe war einem anderen Abschnitt des betreffenden Verzeichnisses entnommen, und zwar in der Reihenfolge 24, 9, 18, 3, 8 bei A und 24, 9, 18, 3, 6 bei F.

Außer dem zu suchenden Buchtitel wurden der Vp. in der Instruktion auch jedesmal Nummer und Überschrift des Abschnittes genannt, in dem er zu finden war, um den psychologischen Lösungsvorgang von äußeren Suchfaktoren so weit wie möglich zu entlasten.

Aus dem gleichen Grunde erläuterte der Versuchsleiter (Vl.) in der Instruktion die die Abschnitte kennzeichnenden Seitenüberschriften (bei beiden Broschüren), während — wiederum aus demselben Grunde — die Benutzung des Abschnittsverzeichnisses auf Seite 1 eines jeden der beiden Hefte nicht gestattet war.

Selbstverständlich wurde das sog. unwissentliche Verfahren angewandt, d. h. das Ziel der Untersuchung war den Vpn. nicht bekannt.

II. Die Aufgaben lauteten:

1. Bei den A-Versuchen:
   Suchen Sie:
   a) Im Abschnitt „24. Verschiedenes": das Buch mit dem Titel „Wie man Geistesgegenwart und Energie erlangt".
   b) Im Abschnitt 9. „Jugendschriften": das Buch mit dem Titel „Zwei Weihnachtsabende".
   c) Entsprechend Abschnitt „18. Medizin": „Bildersehprobe für die Nähe für Kinder und Analphabeten".
   d) Entsprechend Abschnitt „3. Philosophie, Weltanschauung": „Aus der Sprache der Bewußtseinsseele".
   e) Entsprechend Abschnitt „8. Schöne Literatur": „Zwischen Gott und Welt".

[1] Herausgegeben und verlegt vom Börsenverein der deutschen Buchhändler zu Leipzig. Bearbeitet von der Deutschen Bücherei.

2. Bei den F-Versuchen:
Suchen Sie:
a) Im Abschnitt „24. Handel und Verkehr, Industrie“:
das Buch mit dem Titel:
„Wertpapiere und Börse“.
b) Im Abschnitt „9. Erziehung und Unterricht. Jugendbewegung“:
das Buch mit dem Titel
„Anschauungsübungen“.
c) Entsprechend Abschnitt „18. Geschichte“:
„Weltgeschichte“.
d) Entsprechend Abschnitt „3. Rechtswissenschaft“:
„Deutscher Rechtsspiegel“.
e) Entsprechend Abschnitt „6. Naturwissenschaften“:
„Das Buch der 1000 Wunder“.

Zur Sicherung der Ergebnisse wurde eine Reihe von Kontrollversuchen mit anderen Buchtiteln unter Benutzung des gleichen Materials durchgeführt. Dabei wurden (bis auf einen Fall) die gleichen Abschnitte beibehalten, ihre Reihenfolge jedoch, um Einflüsse des topischen Gedächtnisses und Übungswirkungen auszuschalten, umgekehrt gewählt.

Die bei den Kontrollversuchen gestellten Aufgaben lauteten:

1. Bei den A-Versuchen:
Suchen Sie:
a) Im Abschnitt „8. Schöne Literatur“:
das Buch mit dem Titel:
„Heckenröschen“.
b) Im Abschnitt „3. Philosophie. Weltanschauung“:
das Buch mit dem Titel
„Die glückliche Ehe“.
c) Entsprechend Abschnitt „18. Medizin“:
„Grundriß der Augenheilkunde für Studierende“.
d) Entsprechend Abschnitt „9. Jugendschriften“:
„Der Rattenfänger von Hameln“.
e) Entsprechend Abschnitt „24. Verschiedenes“:
„Blumensprache in Versen“.

2. Bei den F-Versuchen:
Suchen Sie:
a) Im Abschnitt „5. Heilwissenschaft“:
das Buch mit dem Titel
„Unsere volkstümlichen Heilkräuter und ihre zweckmäßige Verwendung“.
b) Im Abschnitt „3. Rechtswissenschaft“:
das Buch mit dem Titel
„Praktische Strafrechtsfälle mit Lösungen“.
c) Entsprechend Abschnitt „18. Geschichte“:
„Großkampf, Männer und Granaten“.
d) Entsprechend Abschnitt „9. Erziehung u. Unterricht. Jugendbewegung“:
„Fünfundzwanzig Weihnachtslieder für Kinder“.
e) Entsprechend Abschnitt „24. Handel und Verkehr. Industrie“:
„Der Weg zur Seefahrt“.

Um eine Belastung der Merkfähigkeit und ihre Einwirkung auf die Ergebnisse zu vermeiden, waren Buchtitel und zugehöriger Abschnitt (Nummer und Überschrift) in jedem Falle auf einen Zettel geschrieben, und zwar in Antiqua, um eine etwaige günstigere Ausgangssituation für die F-Versuche zu vermeiden. Dieser Zettel lag während des Versuches sichtbar vor der Vp.

Buchtitel und Abschnitt wurden außerdem jedesmal vom Vl. vor- und von der Vp. gleichzeitig mitgelesen, um jede Undeutlichkeit, insbesondere Hör- oder Lesefehler, in der Aufgabenstellung auszuschalten. (Sie sind in der Tat in keinem Falle aufgetreten.)

III. Jede Aufgabe begann auf das Signal „Achtung! — Los!“ Im Augenblick der Identifikation des Buchtitels hatte die Vp. „jetzt“ (Identifikationszeit), nach dem Aufschreiben von Verfasser, Verleger bzw. Verlag und Verlagsort „fertig“ (Gesamtzeit) zu sagen. Der Vl. beobachtete gleichzeitig die Richtigkeit der Zeitangaben.

Nach jeder Aufgabe mußte das Heft wieder völlig geschlossen werden.

Identifikationszeit und Gesamtzeit wurden bei jeder Vp. und jeder Aufgabe mit Hilfe einer Hundertstel-Minuten-Stoppuhr einzeln gemessen. Die gebrauchte Schreibzeit ergab sich sodann aus der Subtraktion der Identifikations- von der Gesamtzeit.

Es waren also für jede Vp. 10 je Identifikationszeiten, 10 Gesamtzeiten (Identifikations- und Schreibzeiten) und 10 Differenzzeiten (Gesamt-minus-Identifikationszeiten) = Schreibzeiten festzustellen, also je 15 in A und F.

Bei jeder Vp. wurde der Durchschnitt der von ihr bei je 5 Aufgaben erzielten Zeiten errechnet, also die Durchschnitte ihrer Identifikations-, ihrer Gesamt- und ihrer Schreibzeiten bei je 5 Aufgaben.

Die Vpn. waren in 9 Gruppen (A—J) bei den Haupt- und 4 Gruppen (K—N) bei den Kontrollversuchen eingeteilt.

Die eben erwähnten Durchschnittszeiten der Vpn. wurden zu Gruppendurchschnitten zusammengefaßt.

Die folgenden Tabellen geben nur diese von den Gruppen erzielten Durchschnitte der Identifikations- und Gesamtzeiten wieder.

Außerdem wurden die Zahlen der bei A und F gemachten Fehler bestimmt.

IV. Regelmäßiger Wechsel der Raumzeitlage durch abwechselnden Beginn mit A und F sollte Übungs- oder Einstellungseinflüsse ausschließen.

V. Die Zahl der Vpn. betrug 63, von denen 46 auf die Haupt-, 17 auf die obengenannten Kontrollgruppen entfielen. Sie erledigten insgesamt 630 Aufgaben. Die Anzahl der einzeln festgestellten Zeiten betrug also je 630 Identifikations-, Gesamt- und Schreibzeiten, insgesamt mithin 1890 Zeiten.

Alle Vpn. gehörten Populationsgruppen an, denen Aufgaben der oben geschilderten Art keinerlei Schwierigkeiten bereiteten.

VI. Die Selbstbeobachtung wurde insofern herangezogen, als 21 Befragungen der Vpn. über den größeren oder geringeren Schwierigkeitsgrad von A und F nach Durchführung sämtlicher Aufgaben stattfanden.

C. Ergebnisse.

I. Quantitative Analyse.

Die folgenden Tabellen berichten über die zahlenmäßigen Ergebnisse der Zeitmessungen und der Fehlerfeststellungen, und zwar sowohl der Hauptgruppen (umfassend die 9 Gruppen A—J mit 46 Vpn.), als auch der Kontrollgruppen (umfassend die vier Gruppen K—N mit 17 Vpn.).

Als zeitliche Feststellungen werden in jeder der beiden Gruppen zunächst die Gesamt-, sodann die Identifikationszeiten mitgeteilt. Unter der Identifikationszeit ist dabei die Zeit vom „Los!" des Vl. bis zum „Jetzt!" der Vp., unter der Gesamtzeit die Zeit vom „Los!" des Vl. bis zum „Fertig!" der Vp. (beim Abschluß jeder Aufgabe) zu verstehen.

Die Fehlerfeststellungen teilen die in den Haupt- und Kontrollgruppen für A und F festgestellten absoluten Fehlerzahlen mit.

Die Lesezeiten der Vp. sind offenbar nicht nur in den Idenfitikationszeiten enthalten, sondern auch in den von ihr gebrauchten Schreibzeiten. Beim Abschreiben sind die Lese- von den Schreibzeiten nicht zu trennen. Da die Länge der Schreibzeit aber nicht allein von der Lesezeit der Vpn., sondern sehr stark von ihrer individuellen Schreibgeläufigkeit abhängt, ein eindeutiges Bild also nicht zu gewinnen wäre, ist von einer gesonderten Mitteilung der Schreibzeiten abgesehen.

1. Zeiten.

a) Hauptgruppen.

Gesamtzeiten.

	Zahl der Vpn.	Durchschnitt der 5 Aufgaben bei A	F
in Gruppe A	8	1,231	0,948
„ „ B	9	1,000	1,017
„ „ C	5	0,835	0,696
„ „ D	3	0,737	0,670
„ „ E	4	0,885	0,699
„ „ F	5	0,910	0,668
„ „ G	7	1,179	0,940
„ „ H	3	0,835	0,651
„ „ J	2	1,072	0,651
Durchschnitt der 9 Gruppen		0,965	0,771

Die Differenz zugunsten der Fraktur beträgt mithin 0,194 Min.; d. h. der Gesamtvorgang (Identifikation, Lesen und Aufschreiben) vollzieht sich beim Frakturtext um 20,1% schneller als beim Antiquatext.

Identifikationszeiten.

	Zahl der Vpn.	Durchschnitt der 5 Aufgaben bei A	F
in Gruppe A[1]	8	—	—
„ „ B	9	0,617	0,581
„ „ C	5	0,501	0,370
„ „ D	3	0,423	0,379
„ „ E	4	0,506	0,363
„ „ F	5	0,475	0,325
„ „ G	7	0,676	0,425
„ „ H	3	0,396	0,243
„ „ J	2	0,665	0,285
Durchschnitt der 9 Gruppen		0,532	0,371

Die Differenz zugunsten der Fraktur beträgt mithin 0,161 Min.; d. h. die Identifikation vollzieht sich beim Frakturtext um 30,3% schneller als beim Antiquatext.

b) Kontrollgruppen.

Gesamtzeiten.

	Zahl der Vpn.	Durchschnitt der 5 Aufgaben bei A	F
Gruppe K	6	0,689	0,565
„ L	5	0,724	0,626
„ M	3	0,705	0,665
„ N	3	0,810	0,757
Durchschnitt der 4 Gruppen		0,732	0,653

Die Differenz zugunsten der Fraktur beträgt mithin 0,079 Min.; d. h. der Gesamtvorgang (Identifikation, Lesen und Aufschreiben) vollzieht sich beim Frakturtext um 10,8% schneller als beim Antiquatext.

[1] Bei Gruppe A waren nur die Gesamtzeiten festgestellt worden.

Identifikationszeiten

	Zahl der Vpn.	Durchschnitt der 5 Aufgaben bei A	F
Gruppe K	6	0,438	0,290
„ L	5	0,429	0,295
„ M	3	0,347	0,282
„ N	3	0,461	0,372
Durchschnitt der 4 Gruppen		0,419	0,309

Die Differenz zugunsten der Fraktur beträgt mithin 0,110 Min.; d. h. die Identifikation vollzieht sich beim Frakturtext um 26,3% schneller als beim Antiquatext.

Nur in einer einzigen Gruppe, der Gruppe B, ist die für Fraktur benötigte Gesamtzeit um ein Geringes (0,017) länger als die für Antiqua gebrauchte.

In allen übrigen Gruppen sowohl der Haupt-, als auch der Kontrollgruppen ergibt sich in Gesamt- und Identifikationszeiten eindeutig die Überlegenheit der Fraktur.

2. Fehler.

a) Hauptgruppen

	Zahl der Vpn.	Gesamtfehlerzahl der 5 Aufgaben bei A	F
in Gruppe A	8	36,0	6,5
„ „ B	9	13,5	3,0
„ „ C	5	6,5	0,5
„ „ D	3	10,5	1,0
„ „ E	4	2,0	1,5
„ „ F	5	3,0	0,0
„ „ G	7	6,5	2,0
„ „ H	3	4,0	0,0
„ „ J	2	2,0	0,0
Durchschnitt der 9 Gruppen		1,83	0,32

b) Kontrollgruppen

	Zahl der Vpn.	Gesamtfehlerzahl der 5 Aufgaben bei A	F
in Gruppe K	6	7,0	0,0
„ „ L	5	0,0	0,0
„ „ M	3	0,0	0,5
„ „ N	3	1,0	0,5
Durchschnitt der 4 Gruppen		0,47	0,06

In beiden Gruppen ist also die absolute Fehlerzahl im Durchschnitt beim Antiquatext erheblich höher als beim Frakturtext.

In der Hauptgruppe überragt sie bei A mit 84,0 die absolute Fehlersumme bei F = 14,5 um nicht weniger als 69,5.

In Prozenten stehen 12,1% Fehlern bei A nur 2,1% Fehler bei F gegenüber. Mit einer absoluten Fehlerzahl von 8 bei A und nur 1 bei F und den entsprechenden

Prozentzahlen von 3,9% für A und 0,4% für F bieten die Kontrollgruppen das gleiche Bild.

Insgesamt beträgt die absolute Fehlerzahl beim Antiquatext also ein Vielfaches (in den Hauptgruppen das etwa sechs-, in den Kontrollgruppen das etwa achtfache) der beim Frakturtext gemachten Fehler. Auch die Fehlerfeststellung ergibt damit eine deutliche Überlegenheit der Fraktur.

Die vorstehend mitgeteilten Ergebnisse gewinnen erheblich an Bedeutung und Beweiskraft, wenn man berücksichtigt, daß der zur Untersuchung dienende Frakturtext dem benutzten Antiquatext gegenüber objektiv im Nachteil war, d. h. objektiv der Identifikation größere äußere Schwierigkeiten bot als der Antiquatext.

Im einzelnen sind in dieser Hinsicht folgende Faktoren zu nennen:

a) Bei F haben die jedem Buchtitel vorgesetzten laufenden Buchnummern die gleiche Größe wie die Buchstaben. Sie setzen sich infolgedessen vom Buchtext nicht ab, gehen in die Druckzeile ein und erschweren dadurch das Suchen.

Bei A dagegen sind die Zahlen der laufenden Buchnummern von geringerer Höhe als die Buchstaben des Buchtitels, außerdem von der Zeile ab- und dem Schriftblock vorgesetzt, so daß sie nicht in die Druckzeile eingehen können und damit als Hemmungsmoment fortfallen.

b) Die Größe der Buchstaben ist bei F etwas geringer als bei A. Für die Lesbarkeit (und damit für das Suchen) bestehen bei A also auch in dieser Hinsicht günstigere Vorbedingungen als bei F.

c) Letztere sind für den Antiquatext auch dadurch gegeben, daß bei ihm alle Buchtitel einheitlich in Antiqua gedruckt sind, während der zwischen Antiqua und Fraktur wechselnde Druck eine nicht unerhebliche Erschwerung für F bedeutet.

d) Schließlich liegt eine Erleichterung des Antiqua- und eine Benachteiligung des Frakturtextes auch darin, daß der vor der Vp. liegende Aufgabenzettel in Antiqua geschrieben war.

Für den Beweis der Überlegenheit der Fraktur kommt also den oben mitgeteilten Zeit- und Fehlerdifferenzen ein höherer Wert zu als die absoluten Zahlenwerte ihn erkennen lassen.

II. Qualitative Analyse.

1. Selbstbeobachtungen der Vpn.

21 Vpn., die sich auf die Mehrzahl der Gruppen verteilen, wurden nach Abschluß der Versuche befragt, welche der beiden Aufgabengruppen A und F ihnen leichter erschienen sei. Die Befragung nach den Versuchen erschien zweckmäßiger als eine solche über die Lesbarkeit von Antiqua und Fraktur vor Beginn derselben, da in letzterem Falle nur ad hoc gebildete subjektive Meinungsäußerungen erwartet werden konnten.

Die Aussagen lassen fünf Urteilsgruppen erkennen.

I. Das entschiedene Urteil „A ist leichter als F" fällten 13 Vpn. = 61,90% und zwar in folgenden Formen:

1. „Übersichtlicher finde ich das erste (= A).
2. „Das erste (= A) fiel mir leichter, weil es übersichtlicher war. Erstmal finde ich schon den Druck übersichtlicher. Der Druck ist größer."
3. „Das erste (= A) fiel mir leichter und zwar, weil der Kopf beim ersten übersichtlicher war. Im übrigen ist der Druck des Textes bei A größer als bei F, und dadurch wird A im Text etwas leichter lesbar."

4. „Das erste (= A) war leichter. Es lag am Druck. Der Druck ist übersichtlicher."
5. „Im zweiten Heft (= A) war es leichter, weil es übersichtlicher war."
6. „Das erste (= A) ist angenehmer als das zweite (= F)."
7. „Das erste (= A) ist entschieden leichter."
8. „Das erste (= A) war leichter. Das erste war übersichtlicher. Es war mehr übersichtlich. Der Blick fiel gleich mehr auf den Titel. Auch der Kopf war ein Vorteil."
9. „Das erste Buch (= A) war leichter."
10. „Im ersten Buch (= A) habe ich lieber gesucht."
11. „Das erste (= A) war übersichtlicher."
12. „Ich fand beides gleich. — A war durch die Kopfleiste übersichtlicher."

Das entscheidendste Urteil lautet:

13. „Dieses (= F) liest sich widerlich. Das andere (= A) ist schöner, ist übersichtlicher."

II. Das entschiedene Urteil „F ist leichter als A" fällten vier Vpn. = 19,05%.

Ihre Aussagen lauteten:

14. „Das erste (= F) war leichter."
15. „Das zweite (= F) war schöner."
16. „Mir ist das zweite (= F) leichter vorgekommen."
17. „Das erste (= F) ist einfacher zu suchen und übersichtlicher. Mir macht es den Eindruck, als wäre die Gliederung übersichtlicher."

Bezeichnend ist, daß drei von diesen vier Fällen (und zwar die drei zuletzt genannten) erst bei den Kontrollgruppen zu dem oben wiedergegebenen Urteil gelangten.

III. Das entschiedene Urteil „beides ist gleich" fällte nur eine Vp. = 4,76%:

18. „Beide Bücher waren gleich."

IV. Unsicherheit des Urteils (und zwar zugunsten von F) zeigte ebenfalls nur eine Vp. = 4,76%.

19. „Mein Urteil ist nicht ganz sicher, aber F erschien mir etwas leichter."

V. Zu Einschränkungen ihres Urteils gelangte eine Vp. = 4,76% mit der Aussage:

20. „Das erste (= F) ist leichter lesbar. Das zweite (= A) ist durch die Überschrift leichter."

Das zitierte Urteil wurde von der betr. Vp. beim zeitlich sehr viel später vorgenommenen Kontrollversuch gefällt, während sie sich beim Hauptversuch für die größere Leichtigkeit von A entschieden hatte.

Einen Urteilswandel von der vorgefaßten Meinung der größeren Leichtigkeit von A zum sicheren Urteil ihrer tatsächlich größeren Schwierigkeit zeigt folgende (nur einmal auftretende) Aussage:

21. „Ich hatte zunächst den Eindruck, als ob F schwieriger wäre. Das verlor sich aber ganz schnell. Beim Suchen hatte ich den Eindruck nicht mehr."

2. Die allgemeine subjektive Tendenz zur Verschätzung des Schwierigkeitsgrades gegenüber objektiv entgegengesetztem Tatbestand.

Mit den vorstehend wiedergegebenen Urteilen entscheidet sich die weitaus größte Zahl der Vpn. (= 61,90%) ohne jede Einschränkung für die größere Leichtigkeit der Antiqua, während eine relativ recht geringe (= 19,05%) sich ebenso eindeutig für die größere Leichtigkeit der Fraktur ausspricht.

Die übrigen Urteilsgruppen (Gleichheit des Schwierigkeitsgrades, Unsicherheit und Einschränkung des Urteils, zusammen = 14,28%) bleiben unbestimmt.

Hinsichtlich der zugunsten der Antiqua abgegebenen Urteile fällt nicht nur ihre erhebliche Zahl auf, sondern auch ihre Einheitlichkeit trotz getrennter Befragung und die Entschiedenheit, mit der sie in jedem Falle gefällt werden.

Diese Tatsache bedeutet einen Widerspruch zu der in der quantitativen Analyse festgestellten Überlegenheit der Fraktur.

Es ist daher zu untersuchen, inwieweit diesen in den Selbstbeobachtungen ab-

gegebenen Urteilen die tatsächlichen quantitativen und qualitativen Leistungen der urteilenden Vpn. entsprechen d. h.: ob und inwieweit die von ihnen gebrauchten Gesamt- und Identifikationszeiten einerseits und die Fehlerzahlen andererseits jene Urteile decken.

a) Den Selbstbeobachtungen dieser Urteilsgruppe entsprechend müßten alle 13 Vpn. bei A kürzere Identifikationszeiten aufweisen als bei F. Tatsächlich aber sind die Identifikationszeiten von 10 der urteilenden Vpn. bei F kürzer als bei A, und zwar bewegen sich die Differenzen zugunsten der Fraktur von dem geringfügigen Betrag von 0,016 bis zu der erheblichen Höhe von 0,287. Im einzelnen lauten die Differenzen in der Reihenfolge der obengenannten Selbstbeobachtungen: 0,098 — 0,192 — 0,160 — 0,200 — 0,016 — 0,287 — 0,060 — 0,286 — 0,094 — 0,160.

Den schlichten, aber entschiedenen Angaben von Nr. 4, Nr. 11 und Nr. 9 zugunsten des Antiquatextes stehen die erheblichen Differenzen von 0,160 bzw. 0,286 bzw. 0,287 zugunsten der Fraktur bei diesen Vpn. gegenüber. Bei Nr. 3 ist — trotz eingehender Begründung der Entscheidung für A — die Identifikationszeit beim Frakturtext um nicht weniger als 0,192 kürzer als beim Antiquatext. Die von Nr. 8 angeführten Gründe für die größere Leichtigkeit von A werden widerlegt durch die (wenn auch nicht erhebliche) Differenz von 0,016 zugunsten der Fraktur. Selbst die am schärfsten gegen den Frakturtext Stellung nehmende Nr. 13 erreicht beim Frakturtext eine um 0,160 kürzere Identifikationszeit als beim Antiquatext. Der von Nr. 10 zugunsten der Fraktur erzielten Differenz kommt ein höherer Wert zu als der absoluten Zahl, da die Vp. als Memeldeutscher nur Antiquatext gewohnt ist.

Nur bei drei von den dreizehn Vpn. dieser Urteilsgruppe entspricht der Selbstbeobachtung zugunsten des Antiquatextes eine größere oder geringere Verlängerung der Identifikationszeiten bei F. Der einzige Fall unter ihnen, bei dem die Entschiedenheit des Urteils zugunsten von A durch eine entsprechende Verlängerung der Identifikationszeit bei F (0,242) gedeckt ist, ist Nr. 7, während die Differenzen bei den beiden anderen Vpn. nur recht gering sind. So ist die Identifikationszeit von Nr. 2 beim Frakturtext um den nicht nennenswerten Betrag von 0,006 länger als beim Antiquatext, so daß bei ihr die Identifikationszeiten für beide Texte praktisch etwa gleich sind. Wenn bei Nr. 5 die Differenz zugunsten von A auch größer (0,094) ist als bei Nr. 2, so läßt ein Vergleich mit den obengenannten Differenzen zugunsten der Fraktur doch auch sie als nicht besonders ins Gewicht fallend erscheinen.

b) Nahe liegt der Einwand, daß die 10 Vpn. dieser Urteilsgruppe, die die größere Leichtigkeit der Antiqua aussagten, ihr Urteil nicht auf Grund des Identifikations-, sondern des Gesamtvorganges fällten und daher die Gesamtzeiten zu den Selbstbeobachtungen in Beziehung gesetzt werden müßten. Doch ändert sich bei einem Vergleich der Differenzen der Gesamtzeiten von A und F das gewonnene Bild nicht, da bei den gleichen 11 Vpn. auch die für F gebrauchten Gesamtzeiten kürzer sind als die für A benötigten. Die Differenzen zugunsten der Fraktur betragen im einzelnen in der Reihenfolge der obengenannten Selbstbeobachtungen: 0,230 —0,330 — 0,328 — 0,212 — 0,016 — 0,289 — 0,130 — 0,334 — 0,140 — 0,232.

Von den drei Vpn., die für F längere Identifikationszeiten gebrauchten als für A, wiesen zwei bei F auch längere Gesamtzeiten auf als bei A, und zwar Nr. 7 (0,248) und Nr. 5 (0,216), während bei Nr. 2 die Differenz = 0,000 ist.

Selbst in dem Urteil der Vp. Nr. 18 (Gleichheit von A und F) steckt angesichts

des Umstandes, daß die Differenzen der Identifikationszeiten und der Gesamtzeiten 0,160 bzw. 0,126 zugunsten der Fraktur betragen, eine Tendenz zur Bevorzugung von A.

Diese zeigt sich auch bei der Vp. Nr. 19, deren Urteil zugunsten der Fraktur sehr viel entschiedener hätte ausfallen müssen, wenn man berücksichtigt, daß die bei ihr auftretenden Differenzen der Identifikations- und der Gesamtzeiten von 0,368 bzw. 0,510 zugunsten der Fraktur außerordentlich hoch, ja die bei weitem höchsten sind, die bei diesen Versuchen überhaupt festgestellt wurden.

c) Was schließlich — qualitativ — die gemachten Fehler[1] anbelangt, so überwiegt nicht nur bei denjenigen Vpn., die bei F kürzere Identifikationszeiten und Gesamtzeiten aufweisen als bei A, sondern auch bei denjenigen dreien, die längerer Zeiten gebrauchten, also bei allen 13 Vpn., die sich für die größere Leichtigkeit von A entschieden, die Fehlerzahl bei A deutlich die bei F.

Die Fehlerzahlen beim Antiquatext betragen im einzelnen in der Reihenfolge der obengenannten Selbstbeobachtungen: 0,5 — 1,5 — 0,5 — 2,0 — 1,0 — 0,5 — 2,5 — 0,0 — 7,5 — 0,0 — 1,0 — 0,0 — 2,0.

Diesen zusammen 19 Fehlern, die insgesamt beim Antiquatext gemacht wurden, steht beim Frakturtext insgesamt nur ein einziger Fehler gegenüber, der sich auf 2 Vpn. (Nr. 9 und Nr. 10) mit je einem halben Fehler verteilt, während die übrigen 11 Vpn. bei F völlig fehlerlos arbeiteten. Insgesamt ergibt also die Betrachtung der Fehlerquellen eine erhebliche Überlegenheit der Fraktur.

d) Schließlich könnte die Ursache der zugunsten der Antiqua gefällten Urteile noch in der „größeren Übersichtlichkeit bei A" gesucht werden, die in fast allen Aussagen dieser Urteilsgruppe stark hervorgehoben wird. Doch besteht auch in dieser Hinsicht keine Überlegenheit der Antiqua, wie die folgenden beiden Feststellungen zeigen.

Einerseits wird der Eindruck der größeren Übersichtlichkeit des Antiquatextes dadurch hervorgerufen, daß die Suchtitel des Antiquatextes ausschließlich in Antiqua, diejenigen des Frakturtextes dagegen teils in Fraktur, teils in Antiqua gedruckt sind (siehe oben Seite 85), letztere Satzart also beim Frakturtext ein (von den Vpn. nicht bemerktes) Störungsmoment darstellt, das beim Antiquatext völlig fortfällt.

Andererseits ist die von den Vpn. als „Kopfleiste" bezeichnete Seitenüberschrift, auf die als Ursache der größeren Übersichtlichkeit von einigen Vpn. in der Selbstbeobachtung hingewiesen wird, bei A in der Tat einfacher gestaltet als bei F. Doch kann dieser geringe Schwierigkeitsunterschied nicht ausschlaggebend sein, um so weniger, als er durch die in der Instruktion gegebene Erläuterung (siehe oben S. 80) ausgeglichen erscheint. Vielmehr dürfte die Ursache, was von den Vpn. nicht bemerkt und nicht beachtet wurde, auch darin liegen, daß beim Antiquatext die ganze Seiten- und die Abschnittsüberschrift in Fraktur gedruckt sind. Die „größere Übersichtlichkeit bei A" unterstreicht also lediglich die Überlegenheit des Frakturtextes.

Beide Erklärungsfaktoren zeigen darüber hinaus, daß dem Identifikationsvorgang beim Antiquatext von vornherein erheblich günstigere Vorbedingungen gegeben waren als beim Frakturtext, ein Umstand, der die Überlegenheit der Fraktur

[1] Die Fehlerzahlen berechnete mein Assistent Dr. Meister.

noch größer erscheinen läßt als sie in den rein zahlenmäßigen Ergebnissen zum Ausdruck kommt.[1]

Die damit bewiesene Konstanz der Erscheinung, daß trotz zum Teil erheblicher tatsächlicher Differenzen zugunsten des Frakturtextes sowohl in den Identifikations-, als auch in den Gesamtzeiten und trotz größerer Fehlerzahl beim Antiquatext als beim Frakturtext die Urteile dieser Vpn. zugunsten der Antiqua eindeutig und entschieden gefällt oder gar ausführlich begründet werden, läßt eine konstante Ursache vermuten.

Sie liegt in der offensichtlichen Tendenz zu subjektiver Verschätzung des Schwierigkeitsgrades der beiden Textarten, der nach den vorstehenden Ergebnissen offenbar allgemeiner Charakter zugeschrieben werden muß.

Die vier Fälle, die sich zugunsten der Fraktur entscheiden, bilden keinen Gegenbeweis, und zwar um so weniger, als drei von ihnen erst bei den Kontrollversuchen zu diesem Urteil gelangen.

Diese allgemeine Tendenz zu subjektiver Verschätzung des Schwierigkeitsgrades gegenüber objektiv entgegengesetztem Tatbestand ist auch die psychologische Ursache für die in Gesprächen, Zeitungen usw. immer wieder anzutreffende Behauptung, daß Antiqua leichter lesbar sei als Fraktur.

Die Erklärung dieser Erscheinung liegt darin, daß den Urteilen über die „Lesbarkeit", die gängig gefällt werden, zwei verschiedene Tatbestände zugrunde liegen, die vom Urteilenden nicht unterschieden werden, nämlich die Lesbarkeit als solche und das äußere geometrisch-optische Bild der Texte. Der Grad der Lesbarkeit steigt und fällt mit Art und Zahl der charakteristischen Merkmale von Buchstabe und Wort, die die Fraktur unfraglich in höherem Maße aufweist als die Antiqua, und nur unter diesem Gesichtspunkte dürfte die Urteilsfällung erfolgen, eine Tatsache, die dem Leser nicht zum Bewußtsein kommt. Statt dessen läßt ihm die geringere Zahl dieser charakteristischen Merkmale bei der Antiqua das geometrisch-optische Bild derselben einfacher („übersichtlicher") erscheinen als das der Fraktur, und lediglich dieser Umstand, von dem die Lesbarkeit nicht getrennt wird, verführt zu jener Verschätzung des Schwierigkeitsgrades von Antiqua und Fraktur zugunsten der ersteren. Nicht die Lesbarkeit als solche, nach der gefragt ist, sondern der Eindruck des geometrisch-optischen Bildes der Texte, nach dem nicht gefragt ist, hat also den ausschlaggebenden Anteil an der Urteilsbildung gehabt. Damit aber ist der Widerspruch zwischen den Urteilen der Vpn. über Antiqua und Fraktur und ihren objektiven quantitativen und qualitativen Leistungen geklärt. Die in Publikum, Presse usw. immer wieder auftauchenden Urteile zugunsten der Antiqua entstehen auf dem gleichen Wege, der eben geschildert wurde.

3. Übungs- und Ermüdungseinflüsse.

a) Von dieser oder jener Seite wird die Frage der größeren oder geringeren Lesbarkeit von Fraktur und Antiqua nur als Übungsproblem betrachtet, also auf die Wirkung lediglich der größeren oder geringeren Übung in einer der beiden Schriftarten zurückgeführt.

Diese Auffassung bedeutet z. T. nicht mehr als eine Bequemlichkeitslösung. Der

[1] Auf andere, im gleichen Sinn wirkende Faktoren ist bereits hingewiesen.

Nachweis ihrer Richtigkeit würde eine ganze Reihe von Untersuchungen bedingen, die zudem alle ihren Ausgang vom Material, d. h. aber wiederum von den beiden infrage kommenden Schriftarten nehmen müßten (notwendige Fragestellungen könnten z. B. lauten: Bei welchem Material, Fraktur oder Antiqua, stellt sich in gegebener Zeit die größere Übungsfertigkeit ein? Bei welchem Material wird in kürzerer Frist die größere Übungsfestigkeit erreicht? usw.).

Wichtiger erscheint es mir, wenn — und sicher nicht mit Unrecht — darauf hingewiesen wird, daß es für den entscheidenden Wert der Ergebnisse vergleichender Untersuchungen über die Lesbarkeit von Fraktur und Antiqua wesentlich sei, daß beim Beginn der Untersuchung für alle Vpn. der gleiche Übungsstand in beiden Schriftarten bestehe. Doch muß man sich dabei über ein Doppeltes klar sein, daß nämlich einerseits diese Gleichheit der Untersuchungs-Voraussetzungen theoretisch leicht gefordert, praktisch aber (naturgemäß) nie geschaffen werden kann, andererseits die Nichtlösbarkeit des Problems des gleichen Übungsstandes keinesfalls zum Verzicht auf die Untersuchung bzw. die Lösung des Problems der Lesbarkeit von Fraktur und Antiqua zwingt.

Selbstverständlich ist, daß der Übungsfaktor berücksichtigt wird, soweit er irgendwie bestimmbar oder eliminierbar erscheint. In dieser Hinsicht gilt von der vorliegenden Untersuchung das folgende.

Die Mehrzahl der beteiligten Vpn. bestand aus Akademikern, die auf der Schule drei (Latein, Englisch, Französisch), wenigstens aber zwei (Englisch, Französisch) Fremdsprachen getrieben, also erhebliche Übung im Lesen der Antiqua hatten. Sie dürfte durch das Studium kaum gemindert sein, da es sich größtenteils um Studierende der Mathematik und der Naturwissenschaften bzw. der Technik handelte und die für sie infrage kommende wissenschaftliche Literatur durchweg in Antiqua gedruckt wird. Insgesamt ist also, was den Übungsstand anbelangt, die Antiqua für die vorliegende Untersuchung mindestens nicht benachteiligt; wahrscheinlich befindet sie sich der Fraktur gegenüber sogar in günstigerer Ausgangssituation. — Innerhalb der Versuche selbst konnten Übungseinflüsse dadurch weitgehend ausgeschaltet werden, daß die Vpn. bei den Einzelversuchen grundsätzlich abwechselnd mit Antiqua und Fraktur begannen.

b) Nahe liegt der Gedanke, daß die Lesbarkeit einer Schriftart um so größer ist, je leichter, d. h. je schneller und fehlerfreier, sie in ermüdetem Zustande gelesen wird, und unfraglich würde durch vergleichende Untersuchungen in ermüdungsfreiem und ermüdetem Zustande der Entscheidungswert der Ergebnisse über die Lesbarkeit der einen oder der anderen Schriftart eine erhebliche Steigerung erfahren können.

Von der Möglichkeit der Berücksichtigung des Ermüdungsfaktors gilt jedoch ähnliches wie von derjenigen des Übungsfaktors: Es würde natürlich erscheinen, die Untersuchungen in dem sog. „frischen" Zustande am Morgen und nach einer bestimmten Länge bzw. am Ende der Arbeitszeit vorzunehmen. Doch kann man nicht ohne weiteres annehmen, daß der Leistungszustand vor oder zu Beginn der Arbeitszeit für alle Individuen in jedem Falle ermüdungsfrei sei, da er erfahrungsgemäß von der Schlafgewohnheit und der Arbeitsart des einzelnen Individuums stark abhängig ist. — Es dürfte immer leichter sein, den objektiv ermüdeten, als den objektiv frischen oder ermüdungsfreien Zustand festzustellen. — Die Herstellung gleichen Ermüdungsgrades der beteiligten Vpn. ist naturgemäß unmöglich. — Befragungen der Vpn. nach ihrem jeweiligen Ermüdungszustande erscheinen zweck-

los, da ihr Selbsturteil wesentlich durch den Grad der Selbstbeanspruchung bedingt ist, den sie an sich selbst zu stellen gewohnt sind.

Für die vorliegende Untersuchung kann hinsichtlich des Ermüdungsfaktors nur das folgende festgestellt werden. Bei den Angehörigen der Gruppen A und B wurden die Versuche vorgenommen, nachdem ihre Angehörigen etwa 6½ Stunden (mit nur einer Pause von etwa 30 Minuten) anstrengenden anderen psychologischen Untersuchungen ausgesetzt waren. Bei 11 Vpn. fanden die Versuche nach etwa 5—6stündiger Arbeitszeit statt. Bei 2 Vpn. lagen durch äußere Umstände bedingte, objektiv sehr starke Ermüdungserscheinungen zur Zeit der Versuche vor. Von ermüdungsfreiem Zustande konnte in keinem Falle die Rede sein. Um so bedeutsamer ist es, daß die Ergebnisse sowohl hinsichtlich der gebrauchten Zeiten, also auch hinsichtlich der Fehlerzahl zugunsten der Fraktur entschieden.

D. Zusammenfassung.

1. Die Untersuchung ergab für Identifikationsvorgänge der vorliegenden Art die Überlegenheit der Fraktur über die Antiqua.
   a) Diese Überlegenheit wird zunächst durch ein Doppeltes bewiesen.
      Einerseits sind beim Frakturtext die Identifikationszeiten in den Hauptgruppen um 30,3%, in den Kontrollgruppen um 26,3%, die Gesamtzeiten bei den Hauptgruppen um 20,1%, bei den Kontrollgruppen um 10,8% kürzer als beim Antiquatext.
      Andererseits beträgt die Zahl der Fehler beim Antiquatext ein Vielfaches, und zwar bei den Hauptgruppen das etwa Sechsfache, bei den Kontrollgruppen das etwa Achtfache der beim Frakturtext festgestellten.
   b) Die Beweiskraft dieser zahlenmäßigen Ergebnisse erfährt dadurch eine erhebliche Steigerung, daß die Untersuchungsbedingungen für den Frakturtext ungünstiger waren als für den Antiquatext.
2. Die von den Vpn. zugunsten der Lesbarkeit der Antiqua gefällten Urteile erwiesen sich als einer allgemeinen Tendenz zu subjektiver Verschätzung des Schwierigkeitsgrades gegenüber objektiv entgegengesetztem Tatbestand entspringend, da ihrem subjektiven Urteil über die bessere Lesbarkeit der Antiqua objektiv sowohl kürzere Identifikations-, als auch kürzere Gesamtzeiten und ebenso geringere Fehlerzahlen beim Frakturtext gegenüberstanden.
   Die Erklärung dieser Verschätzung liegt darin, daß von den Vpn. gar nicht die Lesbarkeit als solche, sondern das äußere geometrisch-optische Bild der beiden Schriftarten zur Grundlage ihrer Urteilsbildung gemacht wurde.
3. Der Übungsstand der beteiligten Vpn. dürfte durchweg der Antiqua günstiger gewesen sein als der Fraktur, ein Umstand, der die zugunsten der Fraktur sprechenden Ergebnisse bedeutungsvoller erscheinen läßt.
4. Letzteres gilt auch von der Tatsache, daß die Versuche in keinem Falle in ermüdungsfreiem Zustande vorgenommen wurden, bei der größeren Zahl der Vpn. vielmehr erst nach längerer (fünf- bis sechsstündiger) Arbeitszeit.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Lebendige Rhythmik im Menschenleben.

Einen Fragenkreis, der auch für die pädagogische Menschenkunde von großer Bedeutung ist, hat Carl Haeberlin-Bad Nauheim im letzten Jahre in mehreren aufschlußreichen Veröffentlichungen behandelt. Da sie zum Teil an Stellen erschienen sind, die etwas fachberuflich abseits liegen, sei über die Arbeiten hier kurz berichtet. Es handelt sich zunächst um einen Vortrag, der im März 1933 im Ärzteverein zu Weimar gehalten worden ist. Im Anschluß an ihn legte Haeberlin ein schmales, aber sehr inhaltreiches Heftchen unter dem Titel vor: „Lebensrhythmen und menschliche Rhythmusstörungen" (Berlin, Delos-Verlag, 1933; 16 Seiten). In knapper Zusammenfassung behandelte er die gleichen Fragen in dem Zeitschriftenaufsatze „Über den Rhythmus und seine Berücksichtigung bei therapeutischen Überlegungen und Maßnahmen" (Fortschritte der Therapie, Jahrg. 9 [1933] Heft 9, S. 513—517). Und in einer gerade auch für den Erzieher belangreichen Sondererörterung „Über die therapeutische Bedeutung des Wanderns" (Der Praktische Arzt, Jahrg. 18 [1933] Heft 18, 5 Seiten) ging er nochmals auf das Problem der Wahrung bzw. Zurückgewinnung natürlicher Rhythmen für das Menschenleben ein.

Haeberlins Forschungen haben über die fachlich ärztlichen Erwägungen hinaus immer auch einen reichen allgemein menschenkundlichen Ertrag und — stets auch auf Aufgaben der Menschenführung hinzielend — im besonderen einen umfassenden pädagogischen Bezug. Das braucht für die Kenner seiner bisherigen verdienstvollen Beiträge zur neueren Anthropologie kaum ausdrücklich hervorgehoben zu werden. Die Grundzüge der lebenswissenschaftlichen Philosophie von Klages, vor allem der Leitgedanke der Leib-Seele-Einheit, gewinnen durch Haeberlins geistvoll lebendige Darstellung in seinen selbständigen, immer von reicher Erfahrung getragenen Untersuchungen Kraft der Anregung und Überzeugung.

Dem Lehrer, der in einer lebenswissenschaftlich neu orientierten Seelenkunde praktische Hilfen für das Erzieheramt gewinnen will, wird der Zugang zu Haeberlins Abhandlungen über die Lebensrhythmen am besten mit den Schlußbemerkungen des erwähnten Vortrages (S. 16)[1] zu eröffnen sein. Sie zeigen, daß die Besinnungen auf die Grundlagen einer urgegebenen natürlichen Rhythmik zusammengehen mit den ernsten Bemühungen der Gegenwart, das Erziehungswerk nach volksbiologischen Leitgedanken neu auszurichten. Gefordert werden dort von Haeberlin auf Grund seines sachkundigen Berichtes über die Erforschung der Rhythmusstörungen: „Umstimmungen, die die ganze Lebenshaltung des Menschen dem größeren Leben der Erde wieder verbinden können. Die Verlegung des Schwergewichts von der, wie Klages es ausdrückt, gewollten Tat auf die Notwendigkeit des Werkes, vom Eigennutz zu lebendiger Gemeinschaft und Opfersinn, von der Ichbehauptung auf die Bejahung von Werden und Vergehen des Lebens, ließe den Menschen aufs neue Wurzeln gewinnen in den Grundschichten echter Lebendigkeit." Diese

[1] Seitenzahlen ohne nähere Angabe beziehen sich weiterhin immer auf den Vortrag „Lebensrhythmen und menschliche Rhythmusstörungen".

das Erziehungswerk in einem tiefen biologischen Sinne (der kein flacher Biologismus zu sein braucht!) unterbauende Auffassung schließt u. a. die erb- und rassenpflegerischen Verantwortungen der Volkspädagogik ebenso ein, wie sie geeignet ist, den Leitworten „Blut und Boden" in praktisch höchst bedeutsamer Weise Geltung zu verschaffen. Als Beleg für den letzten Hinweis seien noch einige Sätze angeführt, die auch die Einmündung dieser Untersuchungen in aktuelle Bestrebungen zeigen: In den Institutionen des Zivilisationsdaseins „hat sich der Mensch bereits so weit aus zahlreichen natürlichen Verbundenheiten gelöst, daß ein Zurückdenken in die natur- und lebensabhängige Lebensweise noch des vorgeschichtlichen Menschen den meisten ganz unmöglich ist... Noch für den Bauern und Landmann, und eigentlich nur noch für ihn gelten die Rhythmen von Tag und Nacht und diejenigen der Jahreszeiten, in denen alle Arbeit an der Erde und dem ihr entkeimenden Leben der Feldfrüchte allein verrichtet werden kann; aber was kümmert den städtisch lebenden Menschen heute noch Tageszeit und Jahreszeit?"

Vom Grundsätzlichen her gesehen, ist es auch wichtig, daß mit der Herausstellung des Problems der Lebensrhythmen die Ganzheitsbetrachtung des Menschen in seiner „planetaren, lunaren und solaren Eingefügtheit" (S. 5) und in seiner Wesensprägung „aus den tiefen Verbundenheiten des Lebens" (S. 10) einen neuen, sehr aussichtsreichen Blickpunkt gewinnt. „Nur, wenn wir die ineinander schwingenden Rhythmen des gesamten organismischen Lebens als ein in sich geschlossenes Ganzes betrachten, kann sich uns ein Verständnis für diese Erscheinungen auftun, in denen es unendlich viele Begegnungen, Ineinanderflutungen, Interferenzen, aber bei allem unablässigen Vergehen, keine dem Ganzen entgegengesetzte Störungen gibt." (Vortrag, S. 6.)

Durch eine Reihe zumeist auch pädagogisch-menschenkundlich wichtiger Sonderthemen hindurch verfolgt Haeberlin seine allgemeine Fragestellung. Die Erziehung, die den Menschen wieder mehr der Landschaft einfügen und für ein geweckteres Aufspüren bestimmter Lebensbedingungen im freien Gelände draußen schulen will, wird für die Tragweite der Feststellungen Verständnis haben, daß „die Rhythmen des Individuallebens" „alle in Beziehung zu den Rhythmen der Erdbewegung stehen, die ihrerseits wieder von der Sonne aufs stärkste, in anderer Weise aber auch vom Mond und seiner Bewegung abhängig sind" (Vortrag, S. 4). Vielen, die aus pädagogischen Nöten heraus die Häufung zum Teil rätselhafter Schwierigkeiten in der Entwicklung und Reifung des Menschen besorgt beobachten, werden die vorsichtigen, trotz des vorläufigen Fehlens ganz gesicherter erkenntnismäßiger Einblicke überzeugenden Hinweise Haeberlins zu denken geben, daß diese Störungen wohl oft auf die vielfachen „arhythmischen Daseinsveränderungen" (S. 9) des Zivilisationsmenschen zurückgehen. Die Möglichkeit biologischer Schädigungen (die auch tief ins Seelische hineinreichen können) durch die weiträumigen Ortsveränderungen in der Zeit des modernen Schnellverkehrs (S. 9), durch die Verschiebungen in Ernährung und Atmung gegenüber den ursprünglichen Verbindungen von Mensch, Erde und Atmosphäre, schließlich auch durch die zunehmende Umkreisung des Erdballs mit den Strahlungen des Rundfunks erscheint einleuchtend. Zur Überwindung der besonders unheilvollen Rhythmusstörung durch „die Hast und Pauselosigkeit des Daseins" (Fortschritte, S. 515 f.), die Haeberlin mit intimer ärzt-

licher Kenntnis der vielfältigen verhängnisvollen krankhaften Auswirkungen falscher Dauerspannung des Bewußtseins und des Willens beschreibt, wird der Erzieher durch eine besonnene Art der seelischen „Einspannung" junger Menschen wesentlich beitragen können. Sexualpädagogisch sind die Ausführungen über die Rhythmusstörungen auf dem Gebiete der Geschlechtlichkeit (S. 9f.) aufschlußreich. Ferner kann es dem Volkserzieher auch nicht erlassen bleiben, zur Klärung der ihn oft arg bedrängenden Fragen der Schwererziehbarkeit sich auch mit den Grundgedanken der neueren Neurosenkunde (S. 10f.) vertraut zu machen, die Haeberlin unter dem Gesichtspunkte des Lebensrhythmus im Anschluß an C. G. Jungs Lehre von der Gegensatzspannung zwischen dem Bewußtsein und dem Unbewußten behandelt. Schlaflosigkeit, Stottern, neurotische Angst und Verkrampfungen sind ja Hemmungen, die oft auch in der Schulpraxis vorbeugend oder heilend mit angegangen werden müssen, und die als Rhythmusstörungen zu durchschauen, in vielen Fällen den Weg zur sachgerechten Behandlung aufzeigen dürfte. Die Ausführungen Haeberlins darüber (S. 13f.), daß im Zusammenhange mit der Entwicklung neuzeitlicher Volksgesundheits- und Volkswohlfahrtspflege ganz ungeheure Rhythmusstörungen im Gesamtleben des Volkes aufgetreten sind, wie z. B. die Eugenik sie aufgedeckt hat und die Rassenpflege und Bevölkerungspolitik sie nun zu überwinden bemüht sind, diese erschütternden Abschnitte haben ernste Bedeutung auch für eine auf letzte volkserzieherische Fragen ausgerichtete Menschenkunde.

Für den pädagogischen Ertrag der hier in einer kurzen Berichterstattung durcheilten Studien ist es endlich auch bedeutsam, daß unter dem Gesichtspunkte der Rhythmuslehre eine Reihe positiver Vorschläge für erzieherische Maßnahmen entwickelt werden. So erfährt die pädagogische Einschätzung des Wandertages eine beachtenswerte Vertiefung durch die Abhandlung „Über die therapeutische Bedeutung des Wanderns", aus der noch einige Bemerkungen wiedergegeben seien: „Wandern ist ein Behandlungsmittel hohen Ranges zur Ausgleichung sehr vieler Schäden, die durch die Zivilisation und ihre Rhythmusstörungen den Menschen bedrohen; der Wandernde wird aufs neue mannigfachen lebendigen Rhythmen eingegliedert, körperliche Spannungen werden aufgelockert, und diese Auflockerung wirkt sich auch im Seelenbereiche aus." — Auch der Weimarer Vortrag stellt einige praktische Vorschläge zusammen, die in der Volkserziehung Beachtung finden müssen, besonders da sie nun eben auch als vorbereitende Schritte zur Wiedergewinnung lebendiger Rhythmik für das Menschenleben eine neue Begründung erfahren haben: „Vernünftige Körperbetätigung ohne den Rekordehrgeiz übersteigerter Leistungszahlen, Wechsel zwischen Spannung und Entspannung, zwischen geistgeleitetem Tätigsein und seelischem Aufnehmen, Teilhaftigwerden echter Bewegungserlebnisse, Durchführung schlichter und lebensnaher Ernährung ohne Fanatismus" (S. 16). Die aus Haeberlins Untersuchungen entspringende Gesamtforderung für alle Maßnahmen einer umfassenden, vom Staatsmann, Arzt, Erzieher und den anderen das Volksschicksal lenkenden Kräften gemeinsam zu betreuenden Menschenführung stellen die Sätze heraus: „Das Wichtigste bleibt dieses: das menschliche Gesamtleben unserer Stufe muß aufs neue rhythmisiert werden" (Fortschritte, S. 517). „Dann könnte aus der Zerrissenheit wieder der Weg zur Heimkehr und zur großen Geborgenheit im Einklang des

Ganzen gefunden werden, der Mensch könnte sich den ewigen Mächten, ihrem Weben und Walten, wieder eingliedern; ein Frommsein könnte den Menschen wieder ergreifen, das ihn von Freveln am Leben, wie sie jetzt in unermeßlicher Vielfältigkeit begangen werden, zurückhält" (Vortrag, S. 15f.).

Erfurt. Prof. Dr. Arthur Hoffmann.

*

Arbeiten aus dem Laboratorium für experimentelle Pädagogik in Athen.

Leitung: Nicolas Exarchopulos, ord. Prof. der Pädagogik an der Universität Athen.

I. Intelligenzforschungen. Eine Bearbeitung der Staffelmethode von Binet-Simon.

Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Methoden, die zur Erforschung der Intelligenz herausgebildet worden sind, stellt H. Exarchopulos die Methode der Altersstaffelung dar, die von Binet unter Mitarbeit von Simon zur Messung des Intelligenzgrades erdacht wurde. Dabei berührt er u. a. die Forschungen, die sich in verschiedenen Ländern Europas und Amerikas dieser Methode bedienten und die Versuche zum Ausbau des Staffelsystems.

Des weiteren wirft er einen kritischen Blick auf den Inhalt der Methode und hebt ihre Hauptschwächen hervor, u. a. folgende: Es besteht kein einheitlicher Gesichtspunkt bei der Wahl der Tests, die den Inhalt der Staffel bilden. Eine große Zahl dieser Tests ist von geringerem diagnostischen Werte, nämlich diejenigen, die Kenntnisse prüfen, ebenso die Tests, die sich an die Sprachfähigkeit wenden, sowie solche, die die Prüfung der unteren geistigen Fähigkeiten zum Gegenstand haben. Einen anderen Mangel der Methode sieht er darin, daß sie sich vornehmlich auf die Prüfung der theoretischen Intelligenz beschränkt und die praktische Intelligenz vernachlässigt. Es besteht weiter kein Gleichmaß in der Verteilung der Tests auf die verschiedenen Jahre. Schließlich: Mehrere der in derselben Gruppe enthaltenen Tests prüfen dieselbe Fähigkeit.

Zur Beseitigung dieser und anderer Schwächen, welche nach Meinung des Verfassers das Binet-Simon-Verfahren in allen seinen Formen aufweist, in denen es bis jetzt aufgetreten ist, hat er es einer gründlichen Bearbeitung unterzogen, bei der folgende Punkte besonders berücksichtigt wurden: 1. Auf Grund sorgfältiger Individual- und Massenprüfungen wurde eine Neueichung der Tests vorgenommen. 2. Viele von den alten Tests, die von geringerem diagnostischen Werte waren, wurden weggelassen. 3. Neue Tests wurden hinzugefügt, durch die besonders die höheren geistigen Fähigkeiten geprüft werden, d. h. die Kombinationsfähigkeit, die Denkfähigkeit, die Abstraktionsfähigkeit, die Schlußfähigkeit. Einige prüfen die Aufmerksamkeit und andere die praktische Intelligenz.

Die so ausgestaltete neue Form der Binet-Methode besteht aus 86 Tests, vom 3. bis zum 18. Lebensjahr. Von diesen sind 60 alt, d. h. sie befinden sich bei Binet oder Terman. Die übrigen 26 sind neu vom Verfasser hinzugefügt. Diese Untersuchungen sind in den letzten sechs Jahren unter Leitung von Prof. Dr. Nicolas Exarchopulos durchgeführt worden.

II. Unterschiede in der Intelligenzprüfung bei griechischen Kindern verschiedener sozialer Schichten.

Die Ergebnisse der von Prof. Dr. N. Exarchopulos durchgeführten Unter-

suchungen stützen sich auf Intelligenzprüfungen von 571 Kindern im Alter von 5—13 Jahren durch die von ihm revidierte Staffelmethode. Die Messungen sind unter seiner Leitung am Laboratorium für experimentelle Pädagogik der Athener Universität ausgeführt worden, wobei so verfahren wurde, daß mehrere Experimentatoren mit ihren Protokollführern, die alle auf die Technik des Untersuchungsverfahrens gleichmäßig eingeübt waren, vormittags in verschiedenen Räumen prüften. Als Vp. wurden herangezogen: a) Kinder verschiedener sozialer Herkunft aus einer und derselben Schule. b) Kinder verschiedener Schulen derselben Schulart, die durchschnittlich aus sozial und materiell verschiedengestellten Schichten stammten. c) Kinder, die aus zwei Schularten verschiedener Schichten stammten. d) Kinder verschiedener Schulen desselben Alters.

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchungen sei entnommen:

1. Die Kinder aus sozial ungünstigen Verhältnissen zeigen im Vergleich zu den unter günstigen häuslichen Bedingungen aufgewachsenen einen Rückstand im Intelligenzgrade. Dieser Unterschied ist auch bei den Kindern der einzelnen Lebensalter zu bemerken.

2. Bei den Kindern der sozial ungünstigen Gruppen verteilen sich die Intelligenzgrade beinahe symmetrisch nach der Gaußschen Kurve, d. h. es liegt bei ihnen die maximale Häufung der Fälle in der Mitte, während die Abweichungen nach oben und nach unten seltener sind, und um so seltener vorkommen, je weiter sie sich vom mittleren Intelligenzgrade entfernen.

3. Die sozial begünstigtsten Kinder verteilen sich im Gegenteil zu den oben genannten vom normalen Mittelmaß zu den Übermittel- und Untermittelwerten hin nicht gleichmäßig, sondern es ist ein Überwiegen an Zahl der Hochbefähigten bemerkbar. Dies ist aus den Tabellen zu ersehen, die eine starke Verschiebung der Häufigkeit zu den über dem Niveau stehenden Kindern zeigt. Mit anderen Worten: Die meisten von diesen Kindern stehen über dem Niveau ihres Alters, sehr wenige unter demselben und keines gehörte den abnorm Schwachbefähigten an.

Es seien einige Unterschiede zwischen den griechischen Ergebnissen und den Resultaten von ähnlichen Untersuchungen anderer Länder erwähnt:

1. Die gefundenen Intelligenzunterschiede zwischen griechischen Kindern aus sozial ungünstigen Verhältnissen und den sozial bevorzugten sind nicht so groß, wie es in anderen Ländern ersichtlich ist.

2. Die griechischen Kinder aus ärmeren Schichten zeigen trotz ihres Rückstandes im Vergleich zu den sozial bevorzugten, an sich betrachtet, eine normale Intelligenz. Bei ihnen verteilen sich, wie oben gesagt, die Intelligenzgrade beinahe symmetrisch nach der Gaußschen Kurve.

* *

Schrifttum.

N. Ach, Über die Determinationspsychologie und ihre Bedeutung für das Führerproblem. Leipzig 1933. Joh. Ambr. Barth. 16 S. 0,80 M.

Diese kleine Schrift gibt einen Vortrag wieder, der anläßlich des Psychologenkongresses in Leipzig gehalten wurde. Ach stellt in knapper Form die wichtigsten Ergebnisse seiner Determinationspsychologie dar und erweist deren Fruchtbarkeit durch Anwendung auf das Führerproblem. Eine glückliche Mischung determinativer und perseverativer Veranlagung, dazu hochgespannte, konkrete Willensziele, um deren Erreichung im Bewußtsein der Freiheit verantwortungsvoll gekämpft wird — das sind die aus der Determinationspsychologie erkennbaren Voraussetzungen rechten Führertums.

Tübingen. O. Kroh.

Praktische Psychologie und typologische Forschung der Gegenwart.

Von Hermenegild Josef Kuhn.

(Schluß.)

III. Typische Eigenarten des Gestaltens und Denkens.

In der ersten Tübinger typologischen Arbeit wurde der Beweis erbracht, daß der Grad der Form- bzw. Farbbeachtung ein entscheidender Hinweis für die Typenzugehörigkeit bedeutet. So ergab sich, daß Menschen mit weit-fluktuierender Auffassung größere Neigung haben, auf die Farben zu achten, während die Gruppe mit eng-fixierender Haltung stärker die Formenbeachtung betont. Und es ist eine nicht abwegige Frage, ob diese Tatsache nicht für eine tieferliegende und umfassendere seelische Gegebenheit symptomatisch ist, und zwar in dem Sinne, daß die einen mehr das Inhaltlich-Erfüllte, das Qualitativ-Bestimmte, wie es letztlich in den „Farben" zum Ausdruck kommt, die andern dagegen mehr das „Formale" überhaupt stärker bevorzugen. Diese Deutung würde jedenfalls sich sehr gut in die Ergebnisse anderer Tübinger Arbeiten einfügen, wo in den einzelnen Leistungsgebieten sich zeigte, daß die Typen eine verschiedene Affinität zu „Inhalt" und „Form" haben. So zeigte P. Lamparter, daß die sog. Farbseher (unsere Typen der fluktuierenden-ganzheitlichen Auffassung) bei musikalischen Gestaltungsvorgängen aus einer unmittelbaren Erlebnisfülle heraus produzieren und keine Bindungen und Verpflichtungen an formale Momente und Gesetze lieben. Die sog. „Formseher" (die fixierend-analytischen Menschen) dagegen achten bei der Herausgestaltung ihres musikalischen Erlebnisgehaltes stärker auf eine genaue und exakte Durchführung der formalen Aufbaugesetze. Ihre Produktionen bilden eine „geometrisch anmutende, streng geschlossene, symmetrisch ausgerichtete Konstruktion".[1] (Man achte einmal darauf, wie zwei extreme Typen ein und dasselbe Tonstück auf dem Klavier zum Vortrag bringen!) Und ganz das gleiche „Gestaltungsschema" hat H. Lamparter im bildhaften Gestalten nachgewiesen. In einer noch unveröffentlichten Arbeit von Dieter sind ähnliche Erscheinungen auch im Gebiet intellektueller Gestaltungsvorgänge sichtbar geworden. Wir haben also Grund, in der Typenstruktur der Persönlichkeit selbst eine veranlagte Tendenz zur Beachtung des „Formalen" bzw. der „inhaltlichen Fülle", eine Tendenz zur formalistisch-konstruktiven bzw. zur realistisch-erlebniserfüllten[2]

[1] P. Lamparter a. a. W. S. 169.

[2] Es wäre eine interessante Aufgabe, das „Monotonieproblem" einmal vom typologischen

Gestaltung als stets wirksam anzusehen. Diese beiden Urformen des Gestaltens geben damit auch dem ganzen Arbeitsverhalten ein unterschiedliches Gepräge. Die Art und Weise, wie die einzelnen Typen auch die geringste Arbeit anfassen und durchführen, ist sehr charakteristisch. Die „formalistisch-analytischen" Menschen gehen bei allen freien Arbeitsvorgängen systematisch vor, d. h. ein fester und klar umrissener Plan wird vor Beginn der eigentlichen Arbeit entworfen und dann auch genau durchgeführt, während bei den „realistisch-ganzheitlichen" Persönlichkeiten die Beachtung von Planung und Systematik in Hintergrund treten. So sagt H. Lamparter[1] einmal, daß erstere „noch ehe sie zur Darstellung kommen, schon im Besitze einer klaren Vorstellung über die Grundstruktur" ihrer Arbeit sind, während letztere „mit der größten Unbekümmertheit um das, was daraus werden soll", ihre Aufgabe beginnen. Diese strukturbedingten Gestaltungsformen treten immer wieder mehr oder weniger deutlich in Erscheinung. So kann man z. B. bei Arbeitsproben, in denen die technisch-konstruktive Begabung erfaßt werden soll, immer beobachten, sofern sie die freie, d. h. nach irgendeiner Richtung möglichst wenig gebundene Auswirkung der Persönlichkeit gestatten, wie der realistisch-ganzheitliche Typ ungezwungen und ohne nähere Überlegung, in der Fülle des Arbeitsganzen gleichsam lebend und aus ihr gestaltend an die Arbeit geht. Man gewinnt den Eindruck, als ob er eben einmal anfängt und erst im Verlauf der Arbeit selbst einen bestimmten Plan aufbaut. Wie es die jeweiligen Situationen erfordern, werden Verbesserungen und Änderungen angebracht. Es macht ihm keine Schwierigkeiten, sein ursprüngliches Vorgehen aufzugeben und einen neuen Weg einzuschlagen. Er „versucht" es so lange, bis ein sinnvolles Ganzes heraustritt. Ob das ganze Material, das zur Verfügung steht, auch aufgebraucht ist, kümmert ihn wenig. Die Hauptsache ist, daß das, was er technisch gestaltet, als ein relativ sinnvolles Ganzes erscheint. Seine Arbeitsweise macht den Eindruck eines sorglosen, freien, labilen und reich variierbaren Gestaltens. Der formalistisch-analytische Typ dagegen entwirft vor der eigentlichen Arbeitsdurchführung einen festumrissenen Plan; er besieht sich genau das Versuchs- bzw. Arbeitsmaterial, um erst dann an Hand einer festen Planung, wie die Ausführung gelingen muß oder zum mindesten möglich sein könnte, an die Arbeit zu gehen. Jeder Schritt, den er tut, ergibt sich aus der entworfenen Gesamtkonzeption und wird an ihr genau nachgeprüft. Die Arbeit oder das Werk sind so nur die konsequente Realisierung eines vorgefaßten Planes. In seiner Arbeitsweise liegt System, Ordnung,

Standpunkt aus zu beleuchten. Dabei würde sich wohl zeigen, daß Menschen, deren Seelenstruktur nach inhaltlichem Reichtum, nach Erlebnisfülle, Erlebniswechsel, Gefühlssättigung usw. verlangt, dem Vollzug der mechanisierten, erlebnisarmen und sinnentleerten Arbeitsvorgängen keine Neigung und Eignung entgegenbringen.

[1] H. Lamparter a. a. W. S. 236 bzw. 238.

Plan und Klarheit. Und wenn er gezwungen ist, die ursprüngliche Werkanlage aufzugeben, löst er sich meist recht schwer von ihr. Die erste Form der beabsichtigten Durchführung wirkt häufig störend in die neue Aufgabe hinein und erzeugt so Hilflosigkeit und Verwirrung. Die bei ihm stark wirksame Tendenz zu immer erneuter Prüfung und Klarheit läßt seine Arbeitsweise nach außen hin oft sehr bedächtig, zurückhaltend und unsicher erscheinen. Wir möchten besonders auf diese typisch bedingten Arbeitsweisen mit allem Nachdruck hinweisen, weil bei einer oberflächlichen Beobachtung und Deutung sich leicht Fehlschlüsse und Fehlurteile ergeben. Denn nicht jedes sofortige Gelingen einer Arbeit zeugt von systematischer und überlegender Art, wie umgekehrt man nicht annehmen darf, daß bei einem evtl. Mißlingen kein Plan und keine klare Überlegung wirksam waren. Und ein Urteil über „bedächtiges und unsicheres Vorgehen" kann nicht ohne weiteres aus äußerlich beobachteten Symptomen abgelesen werden, sondern hier ist es unbedingt notwendig, daß man seine Urteile durch einen Einblick in das strukturelle Gesamtgefüge der Persönlichkeit sichert.

Die verschiedenen Gestaltungsprinzipien der Typen zeigen sich recht deutlich auch bei logisch-denkerischen Leistungen. Der „analytisch-formalistische" Typ ist seinem Gegenspieler weit überlegen durch straffere, geordnetere und durchgegliederte Gedankenführung.

Wir möchten aber an dieser Stelle nochmals betonen, daß das soeben Gesagte sich nur auf die Gestaltungsform bezieht, und zunächst nichts mit dem Intelligenzniveau zu tun hat. Ein und derselbe Intelligenzstand wirkt sich je nach der Persönlichkeitstruktur verschieden aus. Und es ist somit eine wichtige Frage, ob die seitherigen Intelligenzfeststellungsmethoden überhaupt zutreffend sind. Hat doch bisher als wichtigstes Kriterium für den Intelligenzgrad die Straffheit, Ordnung und Gliederung der Gedanken und Vorstellungsmassen gegolten, so daß demnach unsere „analytisch-formalistischen" Persönlichkeiten als die intelligenteren anzusprechen wären und auch schon angesprochen worden sind. Dieter hat in seiner Arbeit gezeigt, daß aus typologischen Gründen die Intelligenzforschung andere Wege zu gehen hat. Nur innerhalb der einzelnen Typengruppen ist es gestattet, zu einer weiteren Schichtung und Niveaubestimmung der Intelligenz zu gelangen.

Dieses Kapitel abschließend können wir sagen, daß der „analytisch-formalistische" Typ nachdrücklich auf die formalen Momente, auf die fest zu fügenden Strukturen und Linien der Gestaltung achtet. Dadurch wird sein Arbeitsverhalten selbst systematisch und straff, sicher und überlegt, aber wenig flüssig und beweglich, labil und variierbar.

Der „ganzheitliche" Typ aber lebt und gestaltet aus reicher Erlebnisfülle. In enger Verbundenheit mit der Wirklichkeit und aus einem unmittelbaren, emotional gesättigten Erlebnisganzen heraus gibt er seinem stark ausgebildeten Drang nach Ausdruck und Mitteilung freie Entwicklung. Seine Pro-

duktionen sind lebendig und ungezwungen, anschaulich und plastisch. Jede Schematisierung wird als hemmend empfunden.

Wie diese typisch verschiedenen Denkformen und Erlebnisstrukturen für die Berufszuführung entscheidend sein können, sei mit einem Beispiel angedeutet. Man denke etwa an die fein ausgeklügelten, sauber durchgeführten, exakt berechneten und aufgebauten Zeichnungen und Entwürfe, wie sie der Geometer oder Architekt zu fertigen hat. Nichts spürt man von emotionalem Ausdruck und inhaltsgesättigter Gestaltung. „Sachlichkeit", Linien, Formen und Maße allein sind maßgebend, das rein „Technische" bildet das Charakteristikum an derlei Aufgaben. Eine ganz andere Erlebnishaltung fordert der Beruf eines Skizzenmalers, eines Reklamezeichners, eines Dekorateurs usw. Hier kann nur Ersprießliches geleistet werden, wenn dem Berufsausübenden auf Grund seiner Seelenstruktur der Reichtum von Ideen und Einfällen nicht verschlossen, der unmittelbare Erlebniszusammenhang mit der bildhaft-anschaulich-sinnlichen Welt möglich ist und das Ahnungsvermögen für die Wirkungsfähigkeit seiner Werke auf den Beschauer nicht fehlt. Die innere Intention seiner Aufgabe geht darauf hin, sich jeder Schematisierung und „Geometrisierung" zu enthalten und ein unmittelbar wirksames und augenfälliges Gesamtgebilde, einen nachhaltigen Gesamteindruck zu vermitteln. Fragt man nach der Geeignetheit unserer Typen für diese Berufe, so ergibt sich ohne weiteres, daß ausgeprägte „analytisch-formalistische" Menschen für letztere so wenig berufsbegabt sind wie extreme „ganzheitlich-realistische" Individuen für erstere Berufe. In ganz ähnlicher Weise ließen sich diese Zusammenhänge auch in anderen Berufsarten nachweisen. Man stelle etwa in den sog. „höheren Berufen" die mehr praktisch-künstlerischen Berufe und die theoretisch-abstrakten Berufe einander gegenüber und man wird deutlich sehen, daß in ihnen ganz verschiedene, von unserer Typologie aus zu verstehende Denk- und Erlebnisformen liegen.

IV. Psychomotorische Erscheinungen.

Daß das „Arbeitstempo" bei der Eignungsfeststellung von Wichtigkeit ist, braucht nicht besonders betont zu werden. Ob aber auch hier typische Unterschiede vorhanden sind, ist u. E. noch nicht restlos geklärt. Ja, man könnte von vornherein daran zweifeln. Denn das Arbeitstempo hängt unter anderem in erster Linie mit der ganzen Aktivität der Persönlichkeit zusammen, eine seelische Erscheinung aber, die von der Typenzugehörigkeit einer Person weithin unabhängig zu sein scheint. Beobachtungen in der Schule Kretschmers haben allerdings ergeben, daß das Arbeitstempo bei den „Pyknikern wesentlich langsamer als bei den Athletikern und Leptosomen"[1] sei. Und Dambach kommt bei der Untersuchung der Schreib-

[1] a. a. W. S. 202. Wir können auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kretschmerschen und Krohschen Typologie hier nicht näher eingehen. Für das Verständnis der

geschwindigkeit zum gleichen Resultat. Wir führen diese Ergebnisse nur an, ohne dazu Stellung nehmen zu können. Eins aber ist sicher, daß das Arbeitstempo unserer „realistisch-ganzheitlichen" Persönlichkeiten veränderlich und stärkeren Schwankungen unterworfen ist. Damit berühren wir die Frage nach dem Gesamtverlauf einer Arbeit, nach dem, wie man zu sagen pflegt, „Bewegungsbild" der Arbeit. In der Art und Gestalt des Bewegungsbildes wie es etwa in „Ergogrammen" sichtbar wird, treten deutliche Unterschiede hervor. So zeigt das Bewegungsbild der Schizothymen im Sinne Kretschmers Stetigkeit und Gleichmäßigkeit, während die Zyklothymen größeren Schwankungen ausgesetzt sind. Unterbrechungen durch willkürlich eingelegte Pausen und andere Störungsstellen, durch auftretende außer- und innerseelische Vorgänge und Reaktionen bedingt, sind keine Seltenheit. Weiterhin kann man in der psychologischen Beobachtung oder mit Hilfe geeigneter Registrierapparate leicht erkennen, wie die Zyklothymen mit einem sehr starken Arbeitsantrieb, verbunden mit Interesse, Aufgeschlossenheit und Selbstsicherheit eine Aufgabe anpacken, aber dieses Arbeitstempo nicht durchzuhalten vermögen. Das Interesse läßt nach und der Wille zur Arbeit erlahmt sehr rasch. Bei den Schizothymen dagegen äußert sich die Aktivität nicht in diesem Schwung und Elan, aber sie ist anhaltender, gleichmäßiger, ausdauernder. Daß diese Ergebnisse und Verschiedenartigkeiten nicht unbeachtet bleiben können, ist in der praktischen Psychologie immer wieder betont worden, ohne daß allerdings diese Unterschiede als in der Persönlichkeitsstruktur verankert gesehen wurden.[1]

Gehen wir noch kurz auf die Frage nach der „Geschicklichkeit" ein. Daß auch Geschicklichkeitsleistungen typologisch sehr aufschlußreich sind, haben Kretschmer und seine Mitarbeiter gezeigt. Zunächst ist daran zu erinnern, daß Geschicklichkeitsleistungen nicht nur auf besonderen Qualitäten der Körperverfassung beruhen, sondern auch durch seelisch-charakterliche Qualitäten mitbestimmt und mitgeformt werden. So werden auch in der praktischen Psychologie Untersuchungsmethoden zur Prüfung der Geschicklichkeit und solche zur Feststellung des „Exaktheitsstrebens" nicht scharf geschieden. In der Tat ist eine scharfe Trennung recht schwer. Bei allen Geschicklichkeitsleistungen läßt sich ein inniger Wirkungszusammenhang körperlicher und seelischer Qualitäten aufweisen. So verlangt die Ausführung von feineren Geschicklichkeitsleistungen nicht nur Sicherheit und Funktionstüchtigkeit der körperlichen Organe, speziell der Hände, sondern es wird nur dort gute Arbeit geleistet, wo sichtbares Exaktheitsstreben und oft genaueste Einzelbeachtung mit sicherer Führung der Hände

zit. Stelle und des folgenden genügt es, die „Pykniker" (Zyklothymen) mit unsern „realistisch-ganzheitlich" eingestellten, die „Leptosomen" oder Schizothymen mit den „analytisch-formalistischen" Menschen zu parallelisieren.

[1] Vgl. G. Lersmacher a. a. W., dort ist recht anschaulich gezeigt, wie Typenunterschiede auch in Ergogrammen zum Ausdruck kommen.

u. dgl. zusammengehen, während z. B. Grobgeschicklichkeit und Beherrschung des Gesamtkörpers diese seelischen Qualitäten direkt ausschließen, dagegen andere fordern. Sicher darf man annehmen, daß die typischen Persönlichkeitsstrukturen, um sich eben ihrem Typencharakter entsprechend auswirken zu können, ganz bestimmte, ihnen gemäße Formen von Geschicklichkeitsarbeiten bevorzugen und suchen.

So wird u. E. der Versuch von Kretschmer und Pfahler, motorische Vorgänge mit der Gesamtpersönlichkeit in Zusammenhang zu bringen, recht verständlich: Analog den seelischen Strukturgesetzlichkeiten bilden sich auch typische Formen der Motorik aus. Wie der ganzheitliche Typ nach einer Aktivierung seines gesamten seelischen Seins tendiert, so sucht er auch bei motorischen Vorgängen den Körper als Ganzes ins Spiel zu setzen. Anders ist es bei dem analytischen Typ. Wie im Seelischen, so bevorzugt er auch in seiner Motorik eine stärkere Differenziertheit, was bedingt, daß Einzelbewegungen voneinander weniger abhängig werden. Kretschmer meint: „In der Feinmotorik, speziell in subtil abgestuften kleinen Handbewegungen sind die Leptosomen offenbar den übrigen Gruppen überlegen. In der Gesamtmotorik imponieren dagegen die Pykniker auch im Experiment durch die fließende Weichheit und harmonische Abrundung ihrer Bewegungen, andererseits durch ihre relative Läßlichkeit und Sorglosigkeit bei motorischen Aufgaben. Die Leptosomen dagegen zeigen, z. B. beim Tragen eines vollen Wasserglases, meist ausgesprochen steife, unsichere, oft unzweckmäßige Motorik, bei gespanntem, ängstlichem Gesichtsausdruck und manchmal unterbrochen von heftigen abrupten Mitbewegungen. Andererseits überkompensieren sie die Mängel ihres psychomotorischen Apparats öfters durch die sichernde Sorgfalt ihres Vorgehens und die vermehrte psychische Anspannung.“[1]

Vielleicht läßt sich in unserm Zusammenhang soviel sagen, daß unser ganzheitlicher Typ eine gute Begabung für Aufgaben mitbringt, in denen der gesamte Körper, was Beherrschung, Geschicklichkeit und Sicherheit anlangt, in Aktion treten muß. Beherrschung und Geschicklichkeit des Gesamtkörpers werden nicht garantiert durch Steifheit, Gezwungenheit und Eckigkeit körperlicher Bewegungen, sondern am besten durch eine gewisse Gelockertheit, Elastizität und Beweglichkeit des Körpers, durch reibungsloses Ineinanderspielen der Teilglieder. Diese Auffassung schließt natürlich nicht aus, daß auch der ganzheitliche Typ sich für handwerkliche Berufe eignen kann, in denen eine gute Feinmotorik gefordert wird. Man kann vor allem in den mehr künstlerisch gerichteten Berufen, bei Zeichnern, Feinschlossern, Glasmalern usw. Menschen dieses Typus als besonders begabte Kräfte antreffen. Ihre Arbeiten und Werke, zierlich, feingliedrig und fast überzart geschaffen, zeugen von einer hochentwickelten Feinhandgeschicklichkeit. Aber man darf dabei nicht außer acht lassen,

[1] a. a. W. S. 200.

daß ihre Geschicklichkeitsleistungen letzten Endes doch in das Ganze ihrer künstlerisch-handwerklichen Aufgabe eingesenkt sind. Die feinmotorischen Vorgänge und Handführungen sind von einem zentraleren, künstlerischen Erleben getragen, so daß man nicht mehr von spezifisch-motorischen, sondern geradezu von spezifisch-künstlerischen Leistungen reden kann. Wenn aber Feinhandgeschicklichkeit als spezifisch-motorische Leistung, als isolierte Teilhandlung gefordert wird, eignen sich die analytisch veranlagten Menschen sicherlich besser dafür. Wo es auf solide Technik und „Routine", auf technisch reine Bewältigung einer Aufgabe oder gar auf isolierte Bewegungen ankommt, sind sie im allgemeinen am rechten Platz und werden infolge der höheren Übungsfähigkeiten derartiger Bewegungsabläufe sehr rasch Qualitätsarbeit leisten. —

Wir versuchten, einige uns wesentlich erscheinende Fragen der Eignungspsychologie vom Standpunkt der Typenforschung aus zu beleuchten. Man würde die Absicht unserer Ausführungen mißdeuten, wollte man in ihnen den Versuch sehen, erprobte Methoden gering zu achten, um an ihre Stelle die Typologie als allein maßgebende Instanz zu setzen. Darum kann es sich nicht handeln. Aber doch wohl darum, daß die typologische Forschung in den Gesamtrahmen und in die Gesamtmethodik der Eignungspsychologie eingebaut werden muß. Die Struktur des Arbeitsverhaltens und der Arbeitsweise, die Art und Form, wie Begabungen und Intelligenzen in Erscheinung treten, aber auch der Erlebniszusammenhang, den die Individuen zu ihrer Arbeit gewinnen, wird man nur vom Standpunkt der Typologie aus voll verständlich machen können.

Literatur.

Dambach, K., Die Mehrfacharbeit und ihre typologische Bedeutung. Erg.-Bd. XIV d. Z. f. Ps. 1929.
Bayer, G., Assoziation und Perseveration und ihre typologische Bedeutung. Ebd.
Kroh, O., Experimentelle Beiträge zur Typenkunde Bd. I u. III. Erg.-Bd. XIV und XXII d. Z. f. Ps. 1929. 1932.
Kroh, O., Ziel und Methodik typenkundlicher Arbeit. Erg.-Bd. XIV.
Lamparter, P., Die Musikalität in ihrer Beziehung zur Grundstruktur der Persönlichkeit, Erg.-Bd. XXII d. Z. f. Ps. 1932.
Lamparter, H., Typische Formen bildhafter Gestaltung, Ebd.
Mevius, W., Die Grundlagen der individuellen Leistung und Eignung in mechanischen Webereien. (Tübinger Diss. 1925.)
Pfahler, G., System der Typenlehren. Erg.-Bd. XV d. Z. f. Ps. 1929.
Pfahler, G.. Vererbung als Schicksal. 1932.
Vollmer, O., Die sog. Aufmerksamkeitstypen und die Persönlichkeit. Erg.-Bd. XIV d. Z. f. Ps. 1929.
Kretschmer, E., Körperbau und Charakter. 1931.
Jaensch, E. R., Die Bedeutung der Strukturtypologie für angewandte Psychologie und Psychotechnik. i. Beih. 59 d. Z. f. ang. Ps.
Jaensch, E. R., Psychologie und Psychotechnik. Z. f. Ps. Bd. 123. 1931.
Lersmacher, G., Strukturpsychologische Erörterungen über die arbeits- und berufspsychologischen Zusammenhänge. Z. f. ang. Ps. Bd. 40. 1931.
Schnieder, E., Empirisch-strukturpsychologische Untersuchungen über den Schauspieler. Z. f. ang. Ps. Bd. 42. 1932.

* *

Ideal und Gegenideal in der jugendlichen Entwicklung.

Von Karl Schmeing.

Das Ideal, sowohl in abstrakter wie in personal gebundener Form, ist in seiner Bedeutung für die jugendliche Entwicklung allgemein anerkannt. Den Begriff des Ideals hat A. Schlesinger („Der Begriff des Ideals", Archiv f. d. ges. Psych. 29. Bd. 3/4 Heft) bereits 1913 auf Grund einer umfangreichen Untersuchung folgendermaßen definiert: „Das Ideal ist ein beliebiger Gegenstand, welcher als Wert emotional mit der Tendenz auf seine Realisierung erlebt wird, und zwar mit Gültigkeitsdauer oder mit außergewöhnlicher Intensitätsstärke."

In der psychologischen Forschung ist es nun bisher kaum beachtet worden, daß es zu diesem positiven Ideal auch einen negativen Gegenpol gibt, und daß dieses Gegenideal, wie ich es nennen möchte, einen erheblichen Einfluß auf die jugendliche Entwicklung ausübt. Ich möchte das kurz an einem Beispiel darstellen.

Ein Studienrat wollte mit seinen Quartanern draußen vor der Stadt in einem waldigen Hügelgelände die Schlacht an den Thermopylen spielen. Alles drängte sich natürlich zu den Tapfern des Leonidas, es war schon schwer, die persische Armee zusammenzustellen, aber ganz unmöglich erschien es zunächst, jemand zu finden, der die Rolle des Verräters Ephialtes übernahm. Andererseits war man doch der Meinung, daß die Rolle unentbehrlich sei, und so erklärte sich schließlich nach acht Tagen ein Schüler, der etwas zum Klassenclown neigte, bereit, aber er ließ sich vorher besonders von der Klasse versichern, daß er nicht deshalb ein Schuft sei, weil er den Schuft spielte. (Die Schlacht blieb übrigens infolge der Tapferkeit der Spartaner unentschieden.)

Das Beispiel zeigt sehr klar die Polarität von Ideal und Gegenideal. Ebenso wie Leonidas ein positives Ideal für einen Quartaner sein kann, ebenso ist Ephialtes ein negatives, das mit mindestens ebenso großer Intensität erlebt wird wie das positive. Nach dem Verhalten der Schüler zu urteilen, war sogar die größere Intensität des Erlebens auf der Seite des Gegenideals.

Ein anderes Beispiel, das zugleich ein Stück Berliner Großstadtmilieu darstellt, zeigt ebenfalls das negative Ideal in ausgeprägter Form. Eine 12jährige Lyzealschülerin aus dem Berliner Osten spricht sich sehr scharf gegen das Straßendirnentum aus, indem sie schreibt: „Niemals möchte ich so ein Mädchen werden, wie es so viele gibt, die am Schlesischen Bahnhof und am Alexanderplatz stehen und nur auf einen Mann warten, der sie anspricht, und mit ihnen abends ausgeht — Nie, niemals!!!"

Es ist kein Zweifel, daß hier ein personal gebundenes Gegenideal gegeben ist, das sinngemäß, mit negativem Vorzeichen, alle vorhin genannten Merkmale des eigentlichen Ideals zeigt. Es liegt ein intensives und dauerndes emotional betontes negatives Werterlebnis vor, mit der Tendenz zur Nicht-Realisierung, oder besser, zur Realisierung des Gegenteils. Der richtunggebende Einfluß auf die jugendliche Entwicklung tritt deutlich hervor.

Kesselring hat nun in einer 1919 veröffentlichten Untersuchung (Untersuchung über Ideale im höheren Schulalter, Ztschr. f. Päd. Psych. 20. Jhrg. 1919) die Existenz eines solchen Gegenideals bestritten. Er hält die Frage nach nega-

tiven Idealen nicht für berechtigt und meint, daß, wenigstens im Jünglingsalter, entweder eine positive Einstellung zum Ideal oder überhaupt keine in Frage kommen könne. Das ist nach meinen Untersuchungen ein Irrtum.

Existenz und entwicklungspsychologische Bedeutung des Gegenideals habe ich zunächst in einer Arbeit: „Das Minusideal als jugend-psychologisches Motiv" (Vierteljahrsschrift f. Jugendkunde, 1933, Heft 1) auf Grund spontanen Materials nachgewiesen. Um nun weiter zu zeigen, daß auch dieses negative Ideal sich nicht auf außerordentliche Fälle beschränkt, sondern ebenso wie das positive Ideal als allgemeine Erscheinung anzusprechen ist, habe ich eine entsprechende Untersuchung an vier Berliner Schulen mit zusammen 1083 Schülern und Schülerinnen im Alter von 9—20 Jahren veranstaltet. Alle Schulen, eine Knabenvolksschule und Knaben-Höhere Schule, eine Mädchenvolksschule und Mädchen-Höhere Schule, liegen im Norden und Osten Berlins mit ziemlich einheitlichem proletarischen bis mittelständlichen Lebensniveau.

Die Methode der Untersuchung schließt sich an Kesselrings und frühere Fragestellungen an, um zeittypische Vergleiche (Wandel der Jugend im Wandel der Zeit) anstellen zu können. Allen Schülern der gleichen Schule wurden in allen Klassen zur gleichen Zeit folgende Fragen zur sofortigen schriftlichen Beantwortung gestellt:

1. Frage: Ihr habt wohl viele Personen gesehen und kennengelernt oder beobachtet; von anderen Persönlichkeiten habt ihr schon gelesen oder gehört. Welcher Person unter diesen möchtet ihr am liebsten ähnlich sein und warum?

Zeit zur Beantwortung etwa 10 Minuten, um eine möglichst spontane Antwort ohne längere Reflektion zu erzielen.

2. Frage: Welcher Person möchtet ihr am wenigsten ähnlich sein und warum?

Zeit zur Beantwortung wieder 10 Minuten.

Es wurde also nach dem positiven und nach dem negativen Ideal gefragt, zur Verdeutlichung und um die Beziehungen der beiden Idealformen untersuchen zu können.

Wie das Ergebnis zeigt, war die einheitliche Form der Frage für alle Versuchspersonen von 9—20 Jahren ohne weiteres verständlich. Durch die Frage nach der Person wurde die personale Seite des Ideals, durch die Frage nach dem „Warum!" auch die abstrakte Form hervorgehoben.

Die Versuchspersonen wurden, besonders mit Rücksicht auf das Gegenideal, ausdrücklich darauf hingewiesen, daß keine Namen genannt werden brauchten, auch die Kinder selbst sollten ihren eigenen Namen nicht angeben, sondern nur Alter und Klasse. Durch weitere Anweisungen an den Lehrer war eine spontane und unbeeinflußte Stellungnahme nach Möglichkeit gesichert.

Das Ergebnis der Erhebung ist nach vielen Richtungen hin interessant, doch kann ich hier natürlich nur einige Grundlinien hervorheben und muß für zahlreiche Einzelfragen auf eine ausführlichere Veröffentlichung verweisen. Selbstverständlich machen die Ergebnisse nicht den Anspruch absoluter Allgemeingültigkeit, auch ist nicht jede Antwort als unbedingt genauer Ausdruck der seelischen Lage zu werten, weil trotz der untersagten Namensnennung immerhin noch Hemmungen gegen eine öffentliche und schriftliche Auskunft bestehen

bleiben, so z. B. bei erotischen oder politisch gefärbten Idealen. Aber das Gesamtergebnis scheint mir doch sehr aufschlußreich und geeignet, neue psychologische Forschungsbezirke zu erschließen.

Ich hatte zunächst erwartet, daß die Antworten auf die Frage nach dem Gegenideal weniger zahlreich ausfallen würden als die nach dem positiven Ideal. Einmal wegen des Einflusses der Erziehung, die das positive Ideal bewußt in den Vordergrund rückt. Dann wegen der Verschiedenheit der psychischen Lage. Denn das positive Ideal wird erstrebt, ersehnt, mit Gedanken umspielt und also im Geiste gern und bewußt gegenwärtig gehalten, während das negative Ideal im allgemeinen abgelehnt und aus der seelischen Sphäre verbannt wird. Es drängt sich auf, wird nach Möglichkeit wieder verdrängt, vielleicht auch einmal bis ins Unterbewußtsein, bleibt aber auch dort wirksam und tritt leicht wieder in das Bewußtsein herauf. Im allgemeinen also lebt das Gegenideal in einem ganz anderen seelischen Klima, und die Ablehnung des Gegenideals hätte sich auch in der Weise zeigen können, daß die Antworten auf die Frage nach dem Gegenideal ausblieben. Das ist aber nicht der Fall, die Zahl der Versager beträgt bei der ganzen Untersuchung nur 2½% und verteilt sich fast zu gleichen Teilen auf die beiden Fragen. Auch an inhaltlicher Plastik der Darstellung steht das negative Ideal dem positiven kaum nach, in vielen Fällen ist es sogar deutlich überlegen.

Nun zu weiteren Ergebnissen meiner Schuluntersuchung.

Beide Idealformen, die positive wie die negative, erweisen sich weitgehend als Funktionen der Entwicklungsstufe und des örtlichen und zeitlichen Milieus.

Der Einfluß der Entwicklungsstufe tritt besonders an zwei Stellen deutlich hervor. Einmal in der „Vorpubertät", wo der Ablösungscharakter des sog. „Trotzalters" deutlich zum Ausdruck kommt, und zwar in erster Linie bei den Knaben. Bis zum 11. Lebensjahre einschließlich spielt der engere Verwandtenkreis, insbesondere Vater und Onkel, eine vorherrschende Rolle. Dann beginnt ein „Idealzerfall" dieser Bekanntenideale (Nahideale) und die Helden des Sports und der Politik und andere Fernideale beginnen, das Feld zu beherrschen. Es erfolgt also eine starke geistige Expansion, ausgedrückt in dem Zerfall und Neuaufbau von Idealen.

Ein zweiter, nicht ganz so deutlicher Einschnitt scheint mir etwa beim 17. Lebensjahre zu liegen, wenigstens bei den Knaben. Hier beginnt die Kritik, die realistische Erkenntnis, daß kein Mensch eigentlich dem Ideal entspricht. Das Ideal löst sich jetzt überhaupt von der personalen Bindung, es wird abstrakter und verflüchtigt sich allmählich. Der „Idealzerfall" wiederholt sich also auf entsprechender Stufe am Ende der Kindheit und am Ende der Jugend, womit ein neuer psychologischer Beitrag zu meiner „Stufentheorie" gegeben ist. Bei den Mädchen setzt die gleiche Erscheinung innerhalb meines Untersuchungsmaterials um 1—2 Jahre früher ein, die Mädchen zeigen sich in diesem Alter früher realistisch und kritisch als die Knaben.

Die gemeinsame Formel für den Idealzerfall dieser Stufe ist: „Jeder Mensch hat seine Vorzüge und seine Fehler." Keiner ist so ideal, daß er keinerlei Fehler, keiner so schlecht, daß er keinerlei Vorzüge hätte.

Der Einfluß des örtlichen Milieus wird u. a. recht deutlich gemacht durch

das dominierende Interesse für Fußballhelden bei der Knabenvolksschule, in deren Nähe ein bedeutender Fußballsportplatz liegt. Örtliches Milieu prägt sich ferner auch in vielen Schilderungen verelendeter Persönlichkeiten aus, die gerade bei den älteren Jahrgängen der Mädchenvolksschule als Gegenideal auftauchen.

Das zeitliche Milieu ist u. a. sehr deutlich durch Beziehungen zu sportlichen, politischen und anderen Tagesereignissen belegt.

Der Kollektivgeist der Schulklasse spielt offenbar eine Rolle, wenn zwei Parallelklassen von gleichem Lebensalter innerhalb der gleichen Schule ein verschiedenes Bild ergeben. Wenn man z. B. die IVa und IVb der Oberrealschule nebeneinander stellt, so zeigt die eine Klasse 24 Antworten aus dem Gebiete der Politik, die andere nur 3, wofür dann der Sport eine größere Rolle spielt. Das gleiche zeigt sich bei den Untertertien.

Im allgemeinen folgen Plus- und Minusideal den gleichen Entwicklungslinien, aber bestimmte Abweichungen liegen vor, von denen ich folgende hervorheben möchte. Bei den 9—12jährigen Knaben und Mädchen prägt sich die stärkere Bindung an die engere Familie vor allem bei dem positiven Ideal aus. Die positiven Ideale stammen vorwiegend aus der engeren Familie, die negativen treten mehr von außen heran, Onkel und Tante sind allerdings schon manchmal negativ idealisiert.

Andererseits hat man den Eindruck, daß das negative Ideal in der Adoleszenzperiode, also etwa in der Sekundaner- und Primanerzeit etwas länger persönlich gebunden bleibt als das positive Ideal, das früher zur Abstraktion neigt. Mit anderen Worten, die Jugendlichen dieses Alters, die das positive Ideal schon realistisch-kritisch ansehen, wissen vielfach noch genau über ein konkretes Minusideal Auskunft zu geben.

Der Gesamteindruck ist der, daß dem positiven Ideal der Vorrang zukommt und das negative Ideal im allgemeinen sekundiert. Aber unter Umständen, die von Persönlichkeit, Entwicklungsstufe und Milieu abhängig sind, kann auch das Gegenideal entwicklungspsychologisch in den Vordergrund treten. Gerade in diesem Punkte zeigt sich auch, daß die Polarität von Plus- und Minusideal weit über die jugend-psychologischen Bereiche hinausführt in die allgemeine Psychologie, in die Massen- und politische Psychologie. Gerade hier kann auch das negative Ideal, neben dem positiven, ein energischer Hebel zur Auslösung scharfer Aktionen werden.

Möglich ist auch, in individualer und in kollektiver Form, ein „Umschlag in die Negation", ein Verweilen auf dem Haß, ein Genießen der Verachtung, so daß die seelische Situation der des positiven Ideals angenähert wird. Tumlirz (Die Jugendlichen und ihre Erzieher) verzeichnet zwei von Hildegard Reigel berichtete Fälle, in denen eine Lehrerin negativ idealisiert wurde. Es handelt sich um 13—14jährige Mädchen, die also im Pubertätsalter standen. Die eine hatte die letzte Seite des Schulheftes mit den unflätigsten Schimpfworten angefüllt und mitten darin den Namen einer Lehrerin gesetzt. Eine andere hatte auf dem Gruppenbild ihrer Schulklasse das Gesicht der Lehrerin vollständig mit Nadelstichen durchbohrt, weil sie „das Gfries nit leiden" konnte. Das Mädchen war die Lieblingsschülerin der betreffenden Lehrerin. Wir haben in diesen beiden Fällen, die nur durch Zufall bekannt wurden, das vollkommene nega-

tive Gegenstück zum Schwärmen, das so häufig gerade von Mädchen dieses Alters berichtet wird.

Außerdem gibt es große Bezirke, in denen die Negation von vornherein so überwiegt, daß eine positive Wertung kaum oder nur in sehr geringem Umfange erfolgt. So fehlt z. B. zu der Kategorie „Trunksucht" das positive Gegenstück in meinem Material fast vollkommen, ebenso zu „Lügen, Stehlen, Mörder, Verbrecher". Das sind Gebiete, in denen die Schattenseite des Lebens oft sehr scharf zum Ausdruck kommt, und ich möchte noch einige Beispiele dieser Art vorführen, um damit zugleich die konkrete Existenz, die inhaltliche Plastik und entwicklungs-psychologische Bedeutung des Gegenideals zu veranschaulichen.

Zahlreich sind besonders bei den 10—12jährigen Knaben die Äußerungen über Mordtaten und andere Verbrechen, die offenbar einen erschreckenden und abschreckenden Eindruck auf die Kinder gemacht haben, so die des Düsseldorfer Massenmörders Kürtgen, des Eisenbahnattentäters Matuschka und der Fall der Lehrersfrau Ziehm, die ihren eigenen Sohn vergiftete. Einige Kinder des Berliner Nordens kennen auch selber Leute, die Raub- und Mordtaten hinter sich haben.

So schreibt ein 10jähriger:

„Ich kenne einen Verbrecher, der bei uns in der X-Straße wohnt und fast jeden Tag spazieren geht und dabei immer unsauber umherläuft. Einmal hat eine Portierfrau das Mietgeld zusammengezählt, da wurde sie von ihm überfallen. So möchte ich nicht werden." Ein anderer (12¼ J.): „Ich möchte nicht wie der Raubmörder von meinem Onkel Andreas sein, weil er lebenslänglich Zuchthaus bekommen hat, weil sein Leben dahin ist." Sein Onkel ist einem Raubmörder zum Opfer gefallen.

Häufig sind die Schilderungen asozialer und persönlich abschreckender Gestalten. So von einem 13¾ Jahr alten Jungen, der ausführlich einen Bekannten beschreibt, der seinen Arbeitslohn vertrinkt, verspielt, verraucht und dann betrunken von Freunden nach Hause transportiert wird. „Wenn er zu Hause angelangt ist, geht das Theater erst recht los. Wenn ihm nämlich seine Frau Vorwürfe macht und ihn ermahnt, dann schlägt er sie und seine Kinder. Ja, einmal mußte seine Frau die Polizei holen, weil er sie halbtotgeschlagen hatte."

Ein 13jähriges Mädchen schildert eine ihr bekannte Frau in folgender Weise:

„Eine häßliche Frau, sehr unsauber, Kinder schmutzig und unartig, die Frau ist unanständig, frech, treibt sich mit Strolche rum, haust mit Zigeuner, sie riecht unausstehlich, schlechter Charakter, zankt und haut sich mit ihrem Mann, kommt betrunken nach Hause, verschwendet viel Geld, undankbar, unbescheiden, unzufrieden, schimpft über jedes bißchen, haut ihre Kinder sehr viel."

Eine 12jährige schreibt:

„Am wenigsten möchte ich unserer Nachbarin ähneln. Sie ist arbeitslos, verbringt aber ihr Leben dennoch mit Prassen. Ihre Mutter ist in Not und bat sie, ihr doch etwas zu helfen. Doch sie sprach: ‚Ich habe allein nichts, und im übrigen ist es mir gleich, ob du im Rinnstein verkommst oder nicht.' Meine Nachbarin versucht sogar zu stehlen. Sie belügt und betrügt ihre Mitmenschen. Sie hält sich einen Schäferhund, der bekommt nichts zu Fressen und zu Saufen. Ich würde keinem Menschen raten, sich an ihr ein Beispiel zu nehmen."

Eine 13½jährige schildert einen Schwachsinnigen: „Ein Junge, 23 Jahre, wohnt in unserer Straße. Er ist von Geburt auf dumm geblieben. Wenn ich oder andere Mädchen aus der Schule oder einholen gehen, dann kommt uns der 23jährige immer nach. Er haut uns dann oder faßt uns an die Waden. Wir können aber nichts dagegen machen. Man sagt uns immer: ‚Er ist doch dumm!' Die gesunden Menschen können Gott danken, daß wir normal sind

Wenn ich so wäre, ich glaube, daß ich es nicht ertragen könnte. Wenn man ihn mit einem Affen vergleicht, dann sieht man, daß er ihm ähnelt."

Ein 14jähriger schreibt von einem jungen Homosexuellen: „Am wenigsten hat meine Sympathien ein 18jähriger Junge, welcher furchtbare Eigenschaften hat. 1. ist er körperlich sehr schlapp und das kommt von einer 2. schlechten Eigenschaft, die ist, daß er sich an andere Männer verkauft, und dann versucht er noch andere Jungen mitzuziehen, und das ist ihm leider schon bei manchem Jungen gelungen, aus dem sonst ein anständiger Kerl geworden wäre."

Ich glaube, diese Beispiele, die ich noch weitgehend vervielfachen könnte, sprechen für sich selbst, weil sie tiefgehende dauernde Erlebnisse wiedergeben, die für die Entwicklung des Beobachters zweifellos von wesentlicher Bedeutung sind.

In einigen Fällen, die regelmäßig in der Pubertät liegen, sind die Kinder mit sich selbst uneins. Sie sind ihr eigenes Gegenideal.

Ein 13½jähriger Untertertianer schreibt: „Ich möchte am liebsten gar nicht geboren sein, weil ich am Leben nichts habe. Ich bin weit gereist und habe viel gelesen und bin zu der Erkenntnis gekommen, daß einem das Leben nichts bietet. Ich bin ein Anhänger Schopenhauers. — Ich verabscheue die ganze Welt bis auf eine Sache."

Und eine 11jährige Quintanerin: „Ich möchte am wenigsten mir gleichen. 1. weil ich noch so klein bin, 2. weil ich keine Geschwister habe, 3. weil ich noch so dumm bin.

Aber auch dazu gibt es Kontrapunkte, Kinder also, die sehr mit sich zufrieden sind:

Ein 12jähriger Quartaner sagt in klassischer Formulierung: „Ich möchte nicht so sein wie andere. Ich bin mit meinem Dasein sehr zufrieden."

Schließlich gibt es natürlich auch Fälle, wo weder ein positives noch ein negatives Ideal besteht. Das kann dadurch angezeigt werden, daß eine Antwort nicht gegeben wird oder durch den Inhalt der Antwort, z. B. von einer 15jährigen Tertianerin, die schreibt: „Ich habe kein Ideal. Ich versuche mein Leben so gut zu gestalten, wie es nur möglich ist, nicht so schlecht wie es nur möglich ist."

Abschließend glaube ich als Resultat meiner bisherigen Studien — auf Grund des spontanen Materials in meinem oben zitierten Artikel und der ergänzenden Schuluntersuchung — sagen zu können, daß ein Gegenideal ungefähr im gleichen Umfang wie das positive Ideal existiert, daß es von erheblicher Bedeutung für die jugendliche Entwicklung ist und dementsprechend auch in der Psychologie und Pädagogik entsprechende Berücksichtigung verdient.

* *

Der Unfug als jugendpsychologische Erscheinung[1].

Von Arthur Kießling.

Solange es Menschen gibt, ist Unfug gemacht worden. In Till Eulenspiegel, dem ewigen Unfugmacher, hat die deutsche Volksseele dem Unfug ein unsterbliches Denkmal gesetzt, und die bei allen Völkern vertretene Schwankliteratur mit ihrem starken Unfugeinschlag läßt erkennen, wie beliebt zu allen Zeiten und

[1] Vortrag auf dem 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Leipzig 1933. Zugrunde liegen über tausend Unfugfälle, die ich in den letzten 14 Jahren an Volks- und höheren Schulen sowie in Studentenkreisen gesammelt und analysiert habe, außerdem eine Menge anderen Materiales (Schüleraufsätze über Unfug, Unfugliteratur). Ausführliches wird meine demnächst erscheinende Monographie über den Unfug bringen.

an allen Orten die Erscheinung des Unfugs gewesen ist. Die Prosa des Lebens zeigt das Gleiche. So im häuslichen Leben, wo Eltern, Verwandte, Bekannte aller Grade durch den Unfug des heranwachsenden Geschlechtes mehr oder weniger in Mitleidenschaft gezogen werden, so im schulischen Leben, wo Lehrer aller Kategorien einen fortgesetzten Kampf gegen die bösen Geister des Unfugs zu führen haben, so im öffentlichen Leben, wo die Organe der öffentlichen Ordnung und Sicherheit mit mehr oder weniger Erfolg gegen Unfugmacherei einzuschreiten gezwungen sind. Trotzdem hat sich die Wissenschaft bisher so gut wie gar nicht mit der Erscheinung des Unfuges beschäftigt. Nur von juristischer Seite ist die Frage etwas in Angriff genommen worden, aber auch hier beschränkt auf die Beschäftigung mit dem beschimpfenden und groben Unfug (§ 166 und 360 des StrGB.). Dagegen hat sich die Psychologie wie die Pädagogik mit dieser für sie so wichtigen Frage so gut wie gar nicht beschäftigt.

Bei allen Unfugfällen — mögen zwei junge Mädel in die Handtasche ihrer Tante Maikäfer einsperren oder eine Klasse übermütiger Tertianer ihrem Lehrer einen nassen Schwamm auf den Stuhl legen — fällt zunächst eines auf, nämlich die Tatsache, daß der Unfug sich stets gegen eine bestehende Ordnung irgendwelcher Art richtet. Wir wollen dieses Merkmal des Unfugs als seine destruktive Tendenz bezeichnen. Bestätigt wird diese Beobachtung durch die etymologische Betrachtung, sei es des deutschen Wortes (ungefüge) oder der entsprechenden Wörter in den übrigen Kultursprachen. Die Ordnung, gegen die sich der Unfug richtet, kann nun ganz verschiedener Art sein, je nach Lage, Umständen usw. Wesentlich ist aber dabei, daß die bestehende Ordnung nicht ein Produkt des Unfugmachers ist, sondern von der Erwachsenengeneration geschaffen wurde. Von Bedeutung ist ferner, daß in den meisten Fällen der Unfug sich nicht gegen eine bestehende Ordnung an sich richtet, sondern gegen die Repräsentanten dieser bestehenden Ordnung. In vielen Fällen geschieht es mit bewußter Absicht, in vielen Fällen aber auch unbewußt, so daß die Repräsentanten einer bestehenden Ordnung gewissermaßen im Hintergrund schweben. Wenn z. B. eine Klasse vor dem Unterricht, ehe der Lehrer das Klassenzimmer betritt, allerhand Unfug treibt, so richtet sich das Verhalten der Klasse einmal gegen die bestehende Schul- und Hausordnung an sich, zum andern aber auch gegen den betreffenden Lehrer. Es ist bekannt, daß bei bestimmten Lehrern ein solcher Unfug gerne geschieht, bei andern Lehrern dagegen die Klasse aus inneren Hemmungen sich davor hütet. Mit andern Worten: die destruktive Tendenz des Unfugs ist in den meisten Fällen personal gerichtet. Auf Grund des erörterten Merkmals läßt sich der Unfug einordnen in die Handlungen mit destruktiver Tendenz wie die Ungezogenheit, das Vergehen, das Verbrechen, aber auch das sogenannte destruktive Spiel. Übergänge ergeben sich leicht. So ist es für das Pubertätsalter typisch, daß Spiele (z. B. Schlagball) sehr häufig in Unfug ausarten, wenn nicht die starke Hand des Lehrers hier das Gefüge aufrecht erhält. Während nun das destruktive Spiel sowohl als Sozialspiel wie als Individualspiel in die Erscheinung tritt, trägt der Unfug stets sozialen Charakter.

Der Unfug ist eine Erscheinung mit ausgesprochenem Gemeinschaftscharakter. Negativ läßt sich diese Erkenntnis dahin ausdrücken, daß es uns absurd vorkommt, wenn ein einzelner eine Unfughandlung begehen sollte lediglich zu seiner eigenen Lust und zu seinem eigenen Vergnügen ohne Hinblick auf andere Menschen.

Eine solche Handlung würde uns geradezu als pathologisch erscheinen. Wir sahen bereits oben, daß neben dem Unfugmacher ein Unfugerleider vorhanden ist, also eine Ich-Du-Beziehung besteht. Der soziale Tatbestand erweitert sich aber noch mehr, und zwar nach zwei Richtungen. Zum ersten ist für den Unfug von größter Wichtigkeit ein sogenanntes Unfugpublikum. Der eigentliche Reiz des Unfugs besteht ja gerade darin, durch das Unfugmachen auf andere Leute zu wirken, auf sie einen Eindruck zu machen, bei ihnen zu imponieren, in ihren Augen als Held zu erscheinen. Bei Jugendlichen bestimmter Altersstufen tritt dies besonders deutlich hervor. Das Unfugpublikum ist für den Unfug eine Notwendigkeit wie der Resonanzkasten für eine Violine. Ohne Unfugbewunderer fehlt dem Unfug ein wesentlicher Bestandteil.

Zum andern ist der Einzel-Unfug-Macher, selbst wenn ein Unfugpublikum vorhanden ist, die relativ seltenere Erscheinung (z. B. Till Eulenspiegel). In vielen Fällen handelt es sich um Kameradschaftsunfug, also um Unfug, den zwei oder einige wenige Freunde treiben. Das bekannteste Beispiel dafür ist Max und Moritz. In anderen Fällen haben wir es mit dem sogenannten Bandenunfug zu tun. Dieser tritt besonders häufig in der Zeit der Vorpubertät auf, aber auch in der abklingenden Adoleszenz (Studentenunfug). Psychologisch und sozial beansprucht der Bandenunfug besonderes Interesse; bei ihm fallen Unfugmacher und Unfugpublikum häufig zusammen.

Ein weiteres Merkmal des Unfugs ist der Heiterkeitsfaktor. Es ist kein Zufall, daß in der deutschen Sprache, besonders in der älteren, für den Unfugmacher das Wort Schalk gebraucht wird. Was ist ein Schalk? Die beste Bestimmung gibt uns Goethe in seinen „Lustigen Weibern". Er versteht unter dem Schalk „eine Person, die mit Heiterkeit und Schadenfreude jemand einen Possen spielt". Damit sind in klarer Fassung die drei Hauptseiten des Heiterkeitsfaktors im Unfug herausgestellt. Einmal das allgemeine Heiterkeitserlebnis, das beim Unfugmachen eine wesentliche Rolle spielt. Die Freude am Lachen, der Trieb nach Heiterkeit ist dem Menschen eingeboren und besonders stark beim jugendlichen Menschen entwickelt. Es gibt Zeiten, wo der Jugendliche lacht und weiß selbst nicht warum; er lacht nur um des Lachens willen. Zum zweiten die Schadenfreude. Nach Martha Moers verstehen wir darunter die „Freude, die Lust, die wir erleben, wenn ein anderer Mensch einen Schaden, ein Unglück erleidet".[1] Die Schadenfreude tritt im allgemeinen mit zunehmendem Alter zurück. Sie ist die typische Heiterkeitsart des primitiven und jugendlichen Menschen. Sie bildet auch einen wesentlichen Bestandteil des Unfugerlebnisses. Zum dritten die soziale Seite des Heiterkeitsfaktors. Es wird jemand — wie Goethe sagt — ein Possen gespielt. Mit anderen Worten: der Unfugmacher will durch Heiterkeit wirken, auf seine Kameraden, auf das Publikum, kurz gesagt, es ist der Heiterkeitserfolg und der Heiterkeitseffekt, der für den Unfugmacher eine eminent lustbetonte Zielvorstellung darstellt. Und noch eines! Die Rolle des Spaßmachers bietet eine leichte Möglichkeit, um als Held bewundert und verehrt zu werden, um billige Lorbeeren zu ernten. Sie erfordert keine so großen Anstrengungen wie die Arbeit und die Leistung, sie ist zugleich relativ harmlos.

Nun kann es allerdings im Hinblick auf den Heiterkeitsfaktor leicht zu Dis-

[1] Martha Moers, Schadenfreude, Zeitschr. f. päd. Psychologie, Bd. 31 (1930) S. 126ff.

krepanzen kommen. Bei der Wertblindheit bzw. Wertschwäche, die für den Jugendlichen eigentümlich ist, erscheint manchem Jugendlichen eine Handlung als heiter, die der gereifte und erwachsene Mensch nicht so empfindet. Hierher gehören viele Fälle, die als grober Unfug usw. bezeichnet und von der Erwachsenengeneration gerügt und bestraft werden. Neben diese Gegensätzlichkeiten, die in den jugendlichen Entwicklungsstufen begründet sind, treten solche, die geschichtlich-zeitlich bedingt sind. So empfinden wir heute viele Possen Till Eulenspiegels nicht als heiter, die in der roheren und derberen Einstellung des 16. Jahrhunderts als heiter aufgenommen wurden.

In engem Zusammenhang mit dem Heiterkeitsfaktor steht beim Unfug das Fehlen egoistischer Gewinnabsichten. Wenigstens ist dies beim unverdorbenen und nicht pathologischen Jugendlichen durchaus der Fall. Wenn eine Schar Vorpuberaler sich zu einer Räuberbande zusammenschließt, die im Walde eine Räuberhöhle hat, und sie nun auf Raub und Abenteuer ausziehen und dabei allerhand Unfug anstellen, auch Gegenstände entwenden, so geschieht dies nicht, um sich zu bereichern (häufig handelt es sich um Kinder reicher Eltern), sondern aus einer ganz anderen Einstellung heraus. Der Unfug liegt in gewissem Sinne jenseits von Gut und Böse, wir können von einer transmoralischen Einstellung beim Unfug sprechen. Hier liegt ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen dem reinen Unfug und anderen Handlungen wie Ungezogenheit, Vergehen, Verbrechen. Zugleich ergeben sich im Hinblick auf diesen Punkt Übergangserscheinungen und Mischformen. Hierher gehört z. B. der betrügerische Unfug, wie wir ihn bei Till Eulenspiegel antreffen.

Das wesentlichste Merkmal des Unfugs ist sein juveniler Charakter. Wir hatten schon im Vorausgehenden mehrfach Gelegenheit darauf hinzuweisen. Die Zeit des Jugendalters ist die Zeit des Unfugmachens. In der zweiten und dritten Trotzphase liegen die Höhepunkte (Tertianerzeit; Studentenzeit). In der Kindheit überwiegen Ungezogenheiten gegenüber dem Unfug, soweit er überhaupt schon vorhanden ist. Mit zunehmendem Alter nimmt der Unfug im allgemeinen rasch ab; das vorgerückte Alter macht meist keinen Unfug mehr. Wir würden es reichlich merkwürdig finden, wenn ältere Herren Zündplättchen auf die Schienen der elektrischen Straßenbahn legen oder von älteren Damen einer Katze Konservenbüchsen an den Schwanz gebunden würden. Das alte preußische Landrecht sprach deshalb auch vom „Bubengesetz". Gleichwohl ist die Unfugerscheinung nicht scharf durch Anfang und Ende des Jugendalters begrenzt. Mit Absicht gebrauchen wir deshalb den Fremdausdruck juvenil in Parallele zu infantil. Wie man den Ausdruck infantil nicht nur im Hinblick auf das Kind anwendet, sondern die medizinische und psychologische Wissenschaft auch von infantilen Zügen bei Erwachsenen spricht, kann man die Bezeichnung juvenil außer im Hinblick auf das Jugendalter auch auf Erwachsene anwenden. Es gibt Menschen, welche die jugendlichen Eigentümlichkeiten und jugendliche Eigenart ihr ganzes Leben lang bewahren. Wir bezeichnen solche Menschen als juvenile Menschen. Ein typisches Beispiel für einen solchen juvenilen Menschen ist Till Eulenspiegel.

Der Unfug ist das Hauptcharakteristikum des juvenilen Menschen und der juvenilen Geisteshaltung in der ursprünglichen und in der übertragenen Bedeutung. Umgekehrt können wir typische Eigenschaften und

Eigentümlichkeiten des juvenilen Menschen in der Complexerscheinung des Unfugs wiedererkennen. Schon im Vorausgehenden hatten wir mehrfach Gelegenheit, auf einzelnes hinzuweisen; wir wollen hier kurz zusammenstellen. Der revolutionäre Geist des Jugendlichen — im weitesten Sinne des Wortes — spiegelt sich beim Unfug wieder in der destruktiven Tendenz. Mag er sich nun harmlos äußern oder in stärkeren Formen zum Ausdruck kommen, wir werden fast überall auf diesen revolutionären Geist des Jugendlichen stoßen. Man kann den Unfug geradezu auffassen als juvenilen Protest gegen die Satzungen und Ordnungen, die von der Erwachsenengeneration geschaffen wurden, gegen die Erwachsenenwelt und Erwachsenenkultur, als juvenilen Protest gegen die Erwachsenengeneration überhaupt. In diesem Zusammenhang muß auch eine Eigenschaft des Jugendlichen erwähnt werden, die man als Wonneangst bezeichnet hat. Im Reiz des Verbotenen und Gefährlichen, der in den Unfughandlungen reichlich Nahrung findet, steckt für den Jugendlichen eine starke Versuchung. Daß der Heiterkeitstrieb des Jugendlichen beim Unfug ein geeignetes Feld der Auswirkung findet, davon sprachen wir bereits. Das gleiche gilt von dem aus vitalem Kraftüberschuß geborenen jugendlichen Übermut. Wie sehr jugendliche Unreife und jugendliche Unüberlegtheit dem Unfug seinen Stempel aufdrückt, konnten wir bei den Gegensätzlichkeiten feststellen, die häufig zwischen den Auffassungen der beiden Generationen über den Heiterkeitsfaktor bzw. über die moralische Beurteilung des Unfugs besteht. Auch das jugendliche Geltungsbedürfnis kann sich im Unfug besonders intensiv auswirken, noch stärker als dies im Spiel der Fall ist. Da der Jugendliche noch nicht imstande ist, in wertvollen Ernsthandlungen des Kulturlebens sich hervorzutun, bietet ihm der Unfug das geeignete Ersatzfeld. Das soziale Moment im Unfug erhält hierdurch eine eigentümliche Färbung. Die stark egozentrische Einstellung des juvenilen Geltungsbedürfnisses verleiht dem sozialen Moment im Unfug in erheblichem Maße den Charakter des Überganges. Der Unfug ist die typische Sozialhandlung des juvenilen Menschen.

Das Wesen des Unfugs läßt sich zusammenfassend in folgender Bestimmung niederlegen. Unter Unfug verstehen wir eine juvenile Sozialhandlung mit heiterem Einschlag, die sich gegen eine bestehende Ordnung bzw. deren Repräsentanten richtet, aber nicht auf Grund egoistischer Gewinnabsichten ausgeführt wird, sondern bedingt ist durch spezifische Eigenschaften des jugendlichen Geistes.

* *

(Aus dem Psychologischen Institut der Universität München.)

Ein einfachstes Verfahren zur Berechnung korrelativer Zusammenhänge.

Von R. Pauli und A. Wenzl.

I.

1. Die Korrelationsrechnung bedeutet zweifellos eine große Errungenschaft. Das gilt vom Standpunkt des Mathematikers, der darin einen nicht zu unterschätzenden Zuwachs zur Wahrscheinlichkeitsrechnung zu sehen hat; das trifft auch zu für den Naturwissenschaftler, zumal den Vertreter biologischer

Fächer, dem so eine neue Möglichkeit zur Feststellung von Regelmäßigkeiten mit dem Endziel strenger Gesetze geboten ist. Zumeist aber hat die Psychologie — selbst ein Teil der allgemeinen Biologie — von der neuen Rechnungsart zu erwarten. Denn ihre Einführung in die grundlegende Geisteswissenschaft — an sich ein prinzipieller Schritt — bedeutet die Einbeziehung gerade der höheren und verwickelteren, mit der Persönlichkeit zusammenhängenden Tatbestände in die mathematische Betrachtungsweise. Letztere erlangt damit doppeltes Heimatrecht innerhalb eines Gebietes, das ihr bis in die Gegenwart hinein nach allgemeiner Auffassung, insbesondere der von Kant, grundsätzlich verschlossen schien. Die Psychophysik hatte bereits gezeigt, daß dieser Standpunkt nicht haltbar sei. Immerhin handelt es sich dabei mehr um periphere, bereits ins Physiologische spielende Erscheinungen, so daß die alte Anschauung im wesentlichen doch berechtigt erschien. Mit der Korrelationsrechnung und ihrer unbestreitbaren Bewährung gegenüber psychologischen Sachverhalten verschiedenster Art ist auch diese Schranke durchbrochen: zugunsten einer weit umfassenderen Geltung der Mathematik innerhalb der Psychologie. Denn das ist ein Wesenszug der Korrelationsrechnung, die in der Vorbereitung von Gesetzen ihre eigentliche Aufgabe sieht, daß ihr eine universale Anwendbarkeit innewohnt.

So hat die Psychologie Grund genug, diesem neuen Forschungszweig alle Beachtung zu schenken. Weitgehend ist dies bereits geschehen. Das „Statistische Praktikum“ von P. Lazarsfeld legt davon neuerdings beredtes Zeugnis ab. Trotz alledem muß festgestellt werden, daß zur Zeit die praktische Bedeutung noch weit hinter der prinzipiellen zurücksteht. Die Korrelationsrechnung wird nicht in dem Maße angewandt, wie sie es tatsächlich verdient. Der Grund liegt einmal in der leicht begreiflichen Scheu des Nichtmathematikers vor einer wenig geläufigen Denkweise. Dazu kommt eine sachliche Schwierigkeit: die Korrelationsrechnung stellt in der Tat zum Teil erhebliche Anforderungen an mathematisches Wissen und Können, besonders aber an Zeit und Arbeitsaufwand. Gedacht ist dabei in erster Linie an die vollkommenste Durchbildung, wie sie Pearson geliefert hat. Sind auch die Formeln an sich einfach, so gilt das Gegenteil für die eigentliche Durchführung. Man braucht nur an die umständlichen Voraussetzungen für die Anwendung in Form der Regressionslinien zu denken. Dazu kommt die zeitraubende Aufstellung einer Verteilungstafel, deren endgültiger Auswertung erst eine Näherungsrechnung voranzugehen hat. Nicht zuletzt stellt die Ermittelung des wahrscheinlichen Fehlers und gewisser Grenzbedingungen für die Anwendbarkeit überhaupt eine weitere Belastung dar.

Unter diesen Umständen mußte die fortschreitende Entwicklung der Korrelationsrechnung von der Absicht größtmöglicher Vereinfachung bestimmt sein. In der Tat drückt diese Tendenz allen übrigen Bestrebungen auf diesem Gebiete den Stempel auf. Es sei nur erinnert an die Vierfeldermethode, an den Deuchlerschen Koeffizienten und an die Formeln von Rupp und Lämmermann. Gerade ihnen liegt die ausgesprochene Absicht zu Grunde, aus einer theoretischen wertvollen Errungenschaft ein brauchbares Werkzeug der Forschung zu machen, so wie sie sich in Wirklichkeit abspielt.

2. Von diesem Gesichtspunkte ist nun auch die folgende Darlegung getragen. Sie will zeigen, wie man mit einfachsten Mitteln, ohne Aufwand an Zeit und mathematischem Rüstzeug zum Ziele gelangen kann. Auf diese Weise sollen

der Korrelationsrechnung die Wege in der Psychologie geebnet werden; dabei ist vor allem auch an den didaktischen Gesichtspunkt gedacht. Der Grundgedanke der neuen Berechnungsart ist nämlich kurz gesagt der: Im Anschluß an die Mittelwertsbildung, insbesondere an die Streuungsmaße für den Zentralwert — also an die geläufigsten Auswertungsformen —, soll eine leicht zu durchschauende Formel aufgestellt werden, die an den Grundgedanken der Vierfeldermethode erinnert.

Sinn des Ganzen und zweckmäßige Form der Durchführung werden am ehesten an einem konkreten Beispiel deutlich. Für diesen Zweck ist eine Frage gewählt, die für sich genommen eine allgemeine Bedeutung besitzt. Es handelt sich um die durch fortlaufendes Addieren gewonnene Arbeitskurve und ihre Auswertung. Dabei ist es von großer Wichtigkeit, inwieweit die jeweilige Gesamtleistung aus einer Teilleistung als Symptom oder Stichprobe erschlossen werden kann. Insbesondere wird man dabei an die Anfangsleistung denken; denn sollte — dank ausreichender Korrelation — ihre Bestimmung genügen, so wäre damit für die Untersuchung und Auswertung eine außerordentliche Vereinfachung erzielt.

Zu Grunde gelegt wird die pausenlose, einstündige Arbeit von 31 Personen (Studentinnen), eingeteilt in je 20 Teilstrecken zu 3 Minuten. Um nun die Korrelation zwischen Anfangs- und Gesamtleistung nach dem neuen Verfahren zu ermitteln, bedarf es zunächst einer vierteiligen Zusammenstellung der fraglichen Werte, wie sie Tabelle 1 in typischer Form zeigt. Die Grundzusammenstellung (in Gestalt der beiden ersten Spalten), gibt zunächst die eine Zahlenreihe nach der Größe geordnet wieder: 31 Gesamtleistungen für eine Stunde, dargestellt durch die Summe der Additionen. Wesentlich ist lediglich die Ordnung in aufsteigendem Sinne, so wie sie die Ermittlung des Stellungsmittels zu erfordern pflegt. Daneben — in Spalt 2 — sind die entsprechenden Zahlen der zugehörigen zweiten Reihe zusammengestellt. Selbstverständlich besitzen sie jene Ordnung nicht. Aber gerade sie ist die Voraussetzung für die Berechnung der Korrelation; deshalb ist sie in Spalt 3 vorgenommen. Wäre die Korrelation vollständig (= 1), so müßte die Reihenfolge dementsprechend lauten. Es bedarf deshalb eines Ausdruckes eben für diese Folge, um ihn als Maßstab (Norm) verwenden zu können. Man findet ihn am einfachsten in Gestalt des unteren und oberen Zentralwertes (= 86 und 139). Dank ihrer Stellung repräsentieren sie nämlich die Zahlen vor und nach ihnen, wenigstens bis zu einem gewissen Grade. (In letzterem Umstande liegt der Grund für die gleichzeitige Anwendung des arithmetischen Mittels: besondere Umstände vorausgesetzt). Unterer und oberer Zentralwert stellen gewissermaßen das Ausmaß des Anstieges der Werte dar. Dementsprechend sind sie miteinander in Beziehung zu setzen. Als geeignete Funktion wird man naturgemäß die möglichst einfache wählen. Unter den beiden elementaren Rechnungsweisen ist es die Differenz (Subtraktion), die diesen Zweck erfüllt.

Als Norm und Basis ergibt sich für das Folgende demnach:

$$\text{o. Z}_n - \text{u. Z}_n = 139 - 86 = 53.$$

Es ist der bekannten Abkürzung o. Z. und u. Z. der Index n beigefügt, um

Normaltabelle für die Berechnung der Korrelation:

Ordnungs-Nr.	Grundzusammenstellung		Zusammenstellung für Berechnung		
	Stundenleistung in Additionen, geordnet nach der Menge	Zugehörige Anfangsleistung für 3 Minuten	Die Anfangsleistungen geordnet nach der Größe	Die Anfangsleistungen für die obere und untere Ausgangshälfte geordnet: s. Spalt 2	
1	1155	56	56	56	
2	1600	76	74	74	
3	1803	84	76	76	
4	1881	86	84	84	
5	2062	84	84	84	
6	2089	86	84	84	
7	2176	96	86	86	
8	2195	74	86	86	unterer Zentralwert (u. Z.)
9	2215	84	96	96	
10	2329	103	96	96	
11	2384	108	100	100	
12	2456	96	103	103	
13	2522	100	106	108	
14	2542	128	108	108	
15	2603	108	108	128	
16	2678	139	110	139	Zentralwert
17	2719	125	121	106	
18	2776	121	125	110	
19	2828	110	127	121	
20	2850	106	127	125	
21	2889	127	128	127	
22	2912	127	136	127	
23	3070	136	136	136	
24	3086	136	139	136	oberer Zentralwert (o. Z.)
25	3299	163	148	148	
26	3331	148	163	163	
27	3334	164	164	164	
28	3500	165	165	165	
29	3570	193	180	180	
30	3778	180	193	193	
31	3897	194	194	194	

auf die normale Ableitung hinzuweisen, zum Unterschied von einer zweiten, die für die Größe der Korrelation maßgebend ist.

Wie schon erwähnt, ergeben sich 86 und 139 nur bei normaler bzw. idealer Ordnung der Werte. Die wirkliche, durch die tatsächlichen Verhältnisse bedingte sieht naturgemäß anders aus (s. Spalt 2). Kleinere Werte gelangen nach oben, größere nach unten. Je mehr dies der Fall ist, um so geringer ist offenbar die Korrelation. Man kann dies zahlenmäßig ausdrücken, indem man lediglich die untere und die obere Hälfte, so wie sie sich bei der Erstzusammenstellung

ergeben hatte (Spalt 2), wieder ordnet: s. Spalt 4. Die neuen Zentralwerte, die so zu Stande kommen, lauten 86 und 136. Sie sind den ersten außerordentlich ähnlich, zum Teil (unten) sogar gleich. Die Differenz ist demnach wenig verschieden: 50 statt 53. Die stattgefundene Verringerung, ausgedrückt in Prozenten, gibt nun das Maß für die Korrelation: rund 94% oder 0,94.

Das Wesentliche ist also eine Division, zur Errechnung eines Hundertsatzes neben der Bildung zweier Differenzen aus unteren und oberen Zentralwerten, wobei die zweiten auf Grund der empirischen Ordnung und Zerlegung in zwei Hälften ermittelt worden sind. Man kann in diesem Falle von u. Z_t und o. Z_t sprechen, wo der Index t soviel wie „tatsächlich" bedeutet.

3. Damit ist das Verfahren anschaulich und in Worten geschildert. Der Sinn leuchtet unmittelbar ein. Es bedarf nur mehr der mathematischen Fassung. Sie lautet nach dem Vorausgegangenen:

$$r = \frac{\text{o. } Z_t - \text{u. } Z_t}{\text{o. } Z_n - \text{u. } Z_n}$$

Man sieht: in der Formel kommen nur auch sonst geläufige Größen vor. Die Normaltabelle zeigt das geringe Ausmaß an Arbeitsaufwand. Er beschränkt sich im wesentlichen auf die Abschrift der zweiten Zahlenreihe und ihre Neuordnung in der vierten. Die übrigen Reihen werden bei sonstigen Berechnungen und im Hinblick auf anderweitige Zwecke zumeist vorliegen, gehören also nicht zur eigentlichen Berechnungsarbeit: ein wesentlicher Zug der neuen Formel, daß sie sich gewissermaßen von selbst im Anschluß an die üblichen und unvermeidlichen Auswertungen ergibt. Das Stellungsmittel erfordert zudem von allen verwandten Berechnungsweisen den kleinsten Zeitaufwand.

Es läßt sich nun leicht zeigen, daß die Formel den Anforderungen genügt, daß sie nur Werte in Grenzen von 1, 0, —1 liefert und zwar dann, wenn dies sinngemäß ist, von allen zwischenliegenden Übergängen abgesehen. Im Idealfalle würde die Neuordnung genau die Zahlenfolge und demnach auch die beiden Zentralwerte 84 und 139 unverändert ergeben. Die Differenz wäre in jedem Falle 53, der Quotient müßte gleich 1 sein. Man bemerkt auch, daß kleinere Abweichungen in der Ordnung an diesem Ergebnis nichts zu ändern vermögen: ein Vorteil, wenn man, wie zumeist, nur auf die Größenordnung der Korrelation Wert legt. Andernfalls tritt das arithmetische Mittel an die Stelle des Zentralwertes und erlaubt die feinere Bestimmung. Im vorliegenden Falle lauten die Zahlen:

$$\frac{146{,}5 - 91{,}3}{149{,}7 - 89{,}8} = 0{,}92.$$

Es ergibt sich also die zu erwartende Vergrößerung des Unterschiedes.

Wird $uZ_t = oZ_t$, so ist offenbar keine Korrelation vorhanden, ein Einfluß der Zunahme innerhalb der ersten Reihe nicht da. Die Differenz im Zähler wird dementsprechend gleich Null, somit der ganze Ausdruck. Überwiegt der untere, tatsächliche Zentralwert, so wird der Zähler und damit der Bruch negativ im Sinne der umgekehrten Korrelation. Auch für die volle Umkehrung ergibt sich die vorgeschriebene Größe (—1); denn 86 — 139 = — 53, durch 53 geteilt ergibt sich —1. Somit ist die Brauchbarkeit der Formel erwiesen.

Eine weitere Vereinfachung des gesamten Verfahrens scheint unmöglich, insofern stellt es ein gewisses Extrem, wenn man will, ein Ideal dar: gleich brauchbar für Maß- wie Rangkorrelation.

Zur weiteren Beleuchtung des Verfahrens dienen noch zwei Bemerkungen. Die besprochene Einfachheit erhellt bereits aus der Formel selbst. Sie enthält nur bekannte, leicht zu ermittelnde Werte, die — wie gesagt — meist aus vorangegangenen Rechnungen vorliegen. Sie ist weiter aus dem Umstand zu entnehmen, daß jede andere Funktion als die gewählte Subtraktion — z. B. die danach nächstliegende Division — lediglich eine Komplikation ohne einen Gewinn mit sich bringt. Der entsprechende Ansatz mit den fraglichen Quotienten würde lauten müssen:

$$r = \left(\frac{\text{o. } Z_t}{\text{u. } Z_t} - 1\right) : \left(\frac{\text{o. } Z_n}{\text{u. } Z_n} - 1\right)$$

Er zwingt zur Einführung einer Konstanten und bedeutet insofern bereits eine gewisse Willkür, um den Wert Null zu erhalten. Damit nicht genug, bedarf es zur sinngemäßen Anwendung für umgekehrte Korrelation noch einer Grenzbestimmung für die Geltung der Formel:

$$\frac{\text{o. } Z_t}{\text{u. } Z_t} \gtrless 1$$

Wird der Quotient kleiner als 1, so bedarf es der Umkehrung von Zähler und Nenner in der ersten Klammer, zugleich muß vor die ganze rechte Seite der Gleichung ein Minuszeichen gesetzt werden: nur dann liefert die Gleichung bei völliger Umkehrung der zweiten Zahlenreihe den Wert —1. Gerade diese Sachverhalte beweisen deutlich, wenn auch mittelbar, die Sonderstellung der ursprünglichen Formel im Sinne größtmöglicher Einfachheit.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß — wie überhaupt beim Stellungsmittel — seine Verwendbarkeit auch hier ihre Grenzen hat. Sie liegen dann vor, wenn die normale Ordnung der Reihe eine Zahlenfolge ergibt, deren Ab- bzw. Zunahme sich lediglich an den Enden abspielt, während die Mitte einschließlich o. Z_n und u. Z_n konstant ist. In diesem Falle wird der Nenner Null oder beinahe gleich Null. Mit anderen Worten: die Anwendung der Formel verliert ihre Berechtigung, wenigstens in der seitherigen Weise. An die Stelle der Zentralwerte hat das arithmetische Mittel zu treten, auf dessen grundsätzliche Bedeutung bereits oben in anderem Zusammenhange hingewiesen worden ist.

II.

Es bedarf wohl kaum einer besonderen Erwähnung, daß die vorgeschlagene Korrelationsformel die Berechnung der bekannten feineren Koeffizienten für Rang- und Maßkorrelation nicht überflüssig machen soll, insbesondere nicht den von Wirth mit Recht bevorzugten Spearmanschen. Ihr Sinn liegt vielmehr darin, mit einfachsten, in der Regel auf Grund vorangegangener Auswertung, schon bereitstehenden Mitteln einen ersten und für manche Fälle hinreichenden Ausdruck als Kriterium eines korrelativen Zusammenhanges zu gewinnen.

Vergleichen wir, um ein Bild von seiner Genauigkeit zu erhalten, unsern Ausdruck mit den gebräuchlichsten Korrelationskoeffizienten, so ergibt sich für das gewählte Beispiel: Während nach der vorgeschlagenen Methode unter Zugrundelegung des Stellungsmittels sich 0,94, unter Zugrundelegung des arithmetischen Mittels 0,92 errechnet, ergibt die Deuchlersche Formel für Rangkorrelation $r = 0{,}82$, die Spearmansche $r = 0{,}95$, die Pearsonsche Formel (bei Zusammenfassung der Individualwerte beider Reihen in je 5 Klassen und unter Voraussetzung näherungsweiser linearer Regression) $r = 0{,}77$. Unsere einfache Formel liefert also immerhin das Kriterium für eine recht gute Korrelation.

Die Abweichungen unseres Wertes von denjenigen nach den üblichen Methoden können als symptomatisch angesprochen werden.

Was die Beziehung zu den oben erwähnten, bekannten Korrelationskoeffizienten anlangt, so ist am leichtesten diejenige zu den Deuchlerschen Wert durch folgende Erwägung zu beurteilen:

Nehmen wir an, daß in der oberen und unteren Hälfte der zweiten Reihe ideale Anordnung in der Rangfolge herrscht, (was in unserem Beispiel nicht der Fall ist und allgemein kaum der Fall sein wird), daß aber andererseits alle Werte der oberen Hälfte kleiner sind als alle unteren, (was bei unserem Fall bis auf zwei Ausnahmen zutrifft), dann ergibt sich nach der Deuchlerschen Formel für $2n + 1$ Glieder, daß die $+$ - und $-$ - Zeichen innerhalb jeder Reihenhälfte sich aufheben, so daß für den Zähler nur n^2 $+$ - Zeichen (infolge der positiven Differenz jedes Gliedes der unteren Hälfte gegenüber jedem Gliede der oberen) übrig bleiben; der Nenner aber enthält die Summe aller Rangordnungsbeziehungen der $2n + 1$ Glieder, diese ist $2n^2 + n$. Daraus ergibt sich für den fingierten Fall $r = \frac{1}{2 + \frac{1}{n}}$ für hinreichend große n also nahezu 0,50, in unserem Falle 0,48. Unter denselben fingierten Bedingungen aber ergibt unsere Formel: 1, sowohl bei Einsetzung der Stellungsmittel wie der arithmetischen Mittel, außer wenn, wie es in unserem Beispiel gerade der Fall ist, der obere (oder untere) Zentralwert der geordneten Reihe mit dem Zentralwert der ganzen tatsächlichen Reihe zusammenfällt. Im allgemeinen werden aber die beiden Hälften nicht in bunter Unordnung auftreten und der positive Einfluß einer gewissen Rangordnung auf die Deuchlersche Formel wird dann größer sein als der negative infolge von Verschiebungen einiger Glieder der unteren Hälfte in die obere und umgekehrt. — Wann und wodurch wird nun unser Korrelationskoeffizient kleiner als 1? Halten wir am Stellungsmittel fest, so kann er nur dadurch unter 1 sinken, daß Glieder des ersten Viertels der geordneten Reihe in die untere Hälfte der faktischen Reihe 2, bzw. Glieder des letzten Viertels in die obere eindringen (oder, wie es in unserem Beispiel der Fall ist, daß äußerstenfalls der Zentralwert der einen geordneten Hälfte mit dem Zentralwert der ganzen tatsächlichen Reihe zusammenfällt). Der Deuchlersche Wert sinkt dadurch stärker als der unsrige, doch wird dieses Sinken im allgemeinen weitgehend kompensiert durch eine im großen ganzen geltende Rangordnung innerhalb der Reihenhälften, die sich wiederum für unsere Formel nicht geltend macht. Wählen wir die arithmetischen Mittel der Reihenhälften für unseren Ausdruck, die man ja für die Bestimmung der oberen und unteren mittleren Variation in der Regel auch bereits berechnet haben wird, dann muß der Koeffizient bereits dadurch unter 1 sinken, daß Glieder der oberen Hälfte der geordneten Reihe in die untere Hälfte der tatsächlichen eindringen und umgekehrt. Der Deuchlersche Koeffizient wird sich in diesem Falle von dem Wert unseres Ausdruckes weniger entfernen. Gibt somit die Deuchlersche Formel an sich ein treffenderes Bild der Rangkorrelation, so spricht andererseits für unseren Koeffizienten, daß in ihn nicht die bloßen Rangzahlen, sondern Maßzahlen eingehen.

Allgemein kann man sagen: Für normale Verhältnisse reicht unsere Formel zu einer ersten Beurteilung aus und zwar um so besser, je mehr die Zentralwerte bzw. arithmetischen Mittel tatsächlich

als repräsentierende Größen betrachtet werden können. Und jedenfalls leistet sie dies: Ist der Korrelationskoeffizient bei uns klein, so lohnt sich die Anwendung einer komplizierteren Korrelationsformel überhaupt nicht mehr.

Unsere Formel kann mit geringer Mühe noch dahin verfeinert werden, daß sie in einer sozusagen zweiten Näherung über die Enge der Korrelation Aufschluß und insbesondere darüber Rechenschaft gibt, daß der oben fingierte Fall idealer Unordnung der Halbreihen oder gar derjenige der Gegenläufigkeit nicht verwirklicht ist. Wir brauchen nämlich nur auf jede der Halbreihen noch einmal sinngemäß unsere Formel anzuwenden, d. h. in einer 5. Spalte der Normaltabelle nach Vierteln ordnen und die Zentralwerte des ersten und zweiten bzw. 3. und 4. Viertels der faktischen und der so geordneten Reihe in unseren Ausdruck einsetzen, um den Grad der Durchgängigkeit der Korrelation bemessen zu können. Gegebenenfalls wird dies Vorgehen wiederholt. (Achtel!)

Mit dieser Verfeinerung wird unsere Methode auch höher gestellten Ansprüchen gerecht. Natürlich ist Voraussetzung für sie eine hinreichend große Reihenlänge.

Formal steht unser Ausdruck am nächsten dem Koeffizienten von Lämmermann

$$r = \frac{M_1 - M_2}{M'_1 - M'_2}$$

wo M_1 und M_2 die Durchschnitte der 25% besten und 25% schlechtesten Leistungen in der tatsächlichen, M'_1 und M'_2 die entsprechenden in der geordneten Reihe bedeuten würden; die Formel ergäbe in unserem Falle $r = 1$. Im allgemeinen ist aber zu bedenken daß die Wahl des äußersten Viertels auf Grund der Erfahrungen der Biologie und Psychophysik (Ebbinghaus) insofern geradezu maximal ungünstig ist, als hier Zufälligkeiten sich in extremer Weise geltend machen können.

Zu diesem grundsätzlichen Bedenken kommt noch als rechnerischer Nachteil gegenüber der von uns vorgeschlagenen Formel, daß die arithmetischen Mittel der Lämmermannschen Formel erst besonderer Feststellung bedürfen und die entsprechenden Zentralwerte mit zu großen Zufälligkeiten behaftet würden, um überhaupt verwendbar zu sein.

Endlich gestattet unsere Formel die oben erwähnte Verfeinerung, durch welche die Durchgängigkeit der Korrelation geprüft wird. Auf den Einwand aber, daß auch in diese zweite Näherung die problematischen Mittel der oberen und unteren 25% eingehen, wäre zu erwidern, daß sie eben nicht gleichzeitig in dieselbe Formel eingehen, daß die Verfeinerung bereits eine ausreichende Reihenlänge voraussetzt, und daß die Korrelation selbst durch die ursprüngliche Formel verbürgt wird.

* *

Mitteilungen

aus dem Pädagogisch-Psychologischen Institut (Abteilung der Fachschaft Volksschule Leipzig im NSLB, Gau Sachsen).

1. Am 19. Oktober 1933 wurde das Pädagogisch-Psychologische Institut der Fachschaft Volksschule Leipzig im Rahmen des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie neu eröffnet. Kreisfachschaftsleiter Melzer übergab das Institut unter Hinweis auf die hohen Aufgaben, die ihm die nationalsozialistische Erziehungsreform stellen, dem wissenschaftlichen Leiter Dr. Heinz Burkhardt, der darauf den Arbeitsplan des Instituts entwickelte. Diese Programmrede ist vollständig erschienen in Heft 12 (Dezember 1933) der Zeitschrift

für Pädagogische Psychologie, Jahrg. 34. Einige Sonderdrucke sind noch zum Preise von 50 Pfg. portofrei durch die Geschäftsstelle des Instituts erhältlich. Zahlreiche Vertreter der Behörden, des NSLB. und der Wissenschaft überbrachten Glückwünsche zur Institutseröffnung.

2. Die Arbeit des neueröffneten Instituts hat bereits rege eingesetzt. 12 Forschungsgemeinschaften haben ihre Tätigkeit aufgenommen.

1. Genetische Rassenpsychologie und -pädagogik, Leiter: Dr. phil. Heinz Burkhardt.
2. Psychologie der kindlichen Religiosität und des Religionsunterrichts, Leiter: Pfarrer Dr. Schuster, Stellv.: cand. phil. Goldammer.
3. Psychologie des Erziehers, Leiter: Johannes Rabe.
4. Schülerauslese, Leiter: Dr. Herbert Winkler.
5. Forensische Psychologie, Leiter: Richard Wetzel.
6. Psychologie der Sprachentwicklung und Sprachdidaktik, Leiter: Dr. Braun.
7. Psychologie der Handarbeit und des ganzkörperlichen Tuns, Leiter: Dr. O. Rietschel.
8. Psychologie der Erstschrift im Leseunterricht, Leiter: Heinrich Schubert.
9. Psychologie der Handschrift, Leiter: Johannes Schlag.
10. Heimatkunde, Leiter: Dr. Heinrich Hagen.
11. Psychologie des Rechnens und des Rechenunterrichts, Leiter: Dozent W. Morgner.
12. Stimmbildung und Sprecherziehung, Leiter: Obl. K. Herrmann.

Eine Forschungsgemeinschaft zur pädagogischen Psychologie des Dorfschulkindes ist in Aussicht genommen.

3. Die „Mitteilungen aus dem Pädagogisch-Psychologischen Institut der Fachschaft Volksschule Leipzig“ werden aller 2—3 Monate ausgegeben. Sie werden außer den notwendigen geschäftlichen Mitteilungen umfassen:

a) Kurze Referate über wichtige Neuanschaffungen der Bücherei und damit über die wesentlichsten Neuerscheinungen zur pädagogischen Psychologie überhaupt.
b) Ausführliche Ankündigungen neuerscheinender Institutsveröffentlichungen.
c) Bekanntgabe einschlägiger Veröffentlichungen unserer Mitarbeiter. Um Mitteilung bzw. Übersendung in Frage kommender Publikationen wird hiermit gebeten.
d) Laufende Berichte über Problemstellungen und Arbeitsergebnisse der Forschungsgemeinschaften.
e) Hinweise auf für unsere Mitarbeiter und Förderer bedeutsame Veranstaltungen.

4. Zur Veröffentlichung aus dem Institut hervorgehender Einzel- und Gruppenarbeiten werden die „Pädagogisch-psychologischen Arbeiten“ des ehemaligen Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie als „Neue pädagogisch-psychologische Arbeiten“ weitergeführt und den Förderern zu Sonderpreisen zugänglich gemacht werden. Die früheren Veröffentlichungen des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie können auch weiterhin verbilligt bezogen werden. Ein Verzeichnis liegt bei.

5. Alle Förderer und Freunde werden gebeten, das Institut durch Hinweise auf Veröffentlichungen, die seinen Arbeitsgebieten nahestehen, und auf Presse-

notizen über das Institut selbst und seine Tätigkeit zu unterstützen. Das Institut ist nicht in der Lage, alle in Frage kommenden Zeitschriften und sonstige Veröffentlichungen selbst zu beziehen und zu verfolgen. Es ist daher für derartige Hinweise sehr dankbar.

6. Die Forschungsgemeinschaft zur genetischen Rassenpsychologie und Rassenpädagogik beabsichtigt, Erhebungen in größerem Umfange zu veranstalten. Interessenten, auch außerhalb Leipzigs, die zur Mitarbeit bereit sind, werden um Anschrift gebeten.

7. Das Pädagogisch-psychologische Institut plant, mit allen als Gerichtssachverständige und Kriminalhelfer tätigen Lehrern aller Schularten Sachsens in Verbindung zu treten.

8. An die Förderer ergeht die herzliche Bitte, weitere Förderer des Instituts zu werben. Damit wird die Leistungsfähigkeit des Instituts erhöht und sein Wirkungskreis vergrößert. Ein Aufruf zur Erwerbung der Fördererschaft liegt bei, weitere Aufrufe schickt die Geschäftsstelle auf Anfordern gern kostenlos zu.

* *

Schrifttum.

Zu Wilhelm Diltheys Schriften.

1.

Schon lange vor dem 100. Geburtstag dieses bedeutenden Lebensphilosophen begann eine erstaunliche Wiederbelebung seiner Gedanken, die in dem Eifer, mit dem der Verlag B. G. Teubner die Hinterlassenschaft Diltheys betreute, eine vortreffliche Stütze fand. Da nun die Reihe der eigentlichen „Gesammelten Schriften" erst im Laufe dieses Jahres mit den pädagogischen Abhandlungen zum Abschluß kommen soll, so sei ihrer Würdigung heute mit der Anzeige einer zweiten Gruppe von Werken präludiert, die, wenn auch in der Form etwa als „Parerga" zu bezeichnen, inhaltlich unserer großen Zeitenwende vielleicht gerade besonders Wertvolles sagen können. Von ihnen ist der Band „Das Erlebnis und die Dichtung" bereits bis zur 10. Auflage gelangt und bedarf hier kaum einer besonderen Behandlung; dazu trat nun 1933 der lange erwartete Sammelband „Von deutscher Dichtung und Musik" (mit dem Untertitel „Aus den Studien zur Geschichte des deutschen Geistes, also dem III. Bande der „Gesammelten Schriften" nahe verwandt), und noch im gleichen Jahre schenkte uns die Tochter des Philosophen, Clara Misch-Dilthey, einen weiteren Nachlaßband: „Der junge Dilthey. Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern 1852—1870". Ihm sei hier besondere Aufmerksamkeit geschenkt, zumal da man ja über jenen Band, wie Dilthey selbst einmal über das Erlebnis des Kölner Doms („Der junge D.", S. 134), die Worte setzen könnte: „Wer könnte würdig davon reden?"

Vor allem aber ist der letzte Band neu in der Form und, in psychologisch-pädagogischer Hinsicht, unendlich aufschlußreich für alle Altersstufen, obwohl nur der „junge Dilthey" (bis 1870, in den „Tagebüchern" sogar nur bis 1865!) zu uns spricht und wir im übrigen uns mit der Hoffnung auf gleichartige, persönliche Äußerungen des reifen Mannes und des Greises begnügen müssen, soweit sie uns nicht schon aus dem herrlichen Briefwechsel Diltheys mit dem Grafen Yorck von Wartenburg und mit dem Ehepaar Scholz bekannt geworden sind.

Den Forderungen dieser Zeitschrift entsprechend gliedert sich die kurze Besprechung von selbst in drei Teile: Persönlichkeit und Leben; Leben und Werk; Dilthey und seine Gegenwart; aus allem aber wird uns seine Bedeutung für die Gegenwart entgegenleuchten.

1. Beim Lesen dieses Briefbandes verstärkt sich fast von Seite zu Seite die Meinung, daß in Dilthey sich der Typus eines Jugendlichen entwickelte, wie ihn etwa Ed. Spranger, sein Schüler, in seiner berühmten „Psychologie des Jugendalters" (zuerst 1924) mit wohl bewußter Einseitigkeit umrissen hat. Die ganze Skala von Gefühlen und Gedanken, wie sie ein früh reif werdender Geist in seiner Auseinandersetzung mit dem Leben aus sich erzeugt, kehrt hier wieder: Weltschmerz (S. 2f.), besonders über den Verlust der Freiheit (S. 27); der Selbstvorwurf allzu großer Abstraktheit (S. 30); übergroße Empfindlichkeit (S. 63), die sich bis zur Grobheit (S. 8) steigern kann; oder Mißmut über die Philologie (S. 113), woran sich dann später das Bekenntnis (S. 264) anschließt, das seelische Leid sei

zu groß und übermächtig geworden: Der Vater sei ihm zu früh gestorben (S. 260), ein Zusammenleben mit der vereinsamten Mutter (in Bonn) sei immer wieder vereitelt (S. 278f.), und gerade ihm stets von den liberalen (also besonders „bornierten") Theologen die „religiöse Natur" abgestritten worden (S. 279). — Aber bald schon war ihm, gerade durch den Zusammenprall mit dem Leben, das Wesen seiner Persönlichkeit klar geworden (S. 97f.): „In seiner tiefsten Eigenart ist jeder Mensch einsam"; selbst die beste Freundschaft bedeute nur „Berührung, nicht Durchdringung" (S. 161) der Seelen und das „Wachstum der Intensität der Empfindung" müsse mit abnehmendem „Bedürfnis und sinkender Leichtigkeit des Ausdrucks" bezahlt werden (S. 170). Dafür ist sein Brief von des Vaters Sterben das erschütterndste Zeugnis (S. 247f.); es ist, als ob er des Verstorbenen Hilfe sich lebendig erhalten müsse, auch über das Grab hinaus, um dem schon früh auftretenden Verzagen vor den großen Aufgaben seines schaffenden Geistes (S. 120) erfolgreich entgegentreten zu können. Bald nachdem seine Resignation auf ein ländliches Pfarramt (S. 10, 13) sich hatte zerstreuen dürfen, äußert er doch wieder: „Wir (sc. Gelehrten) sind zufrieden, auf der Wanderschaft zu sterben" (S. 87); und viel später noch (auch in den Briefen an den Grafen Yorck) klagt er immer von neuem über das „Nie-Zeit-Haben" und „Nie-Fertig-werden" (S. 262) und über den „Mangel an zweckmäßiger Einschränkung" (S. 264).

2. Hieraus ist wohl schon deutlich geworden, daß ihm die Spannung von Leben und Werk mit einer oft ans Dämonische (S. 89) grenzenden Gewalt entgegentrat: mit der ersten Forderung „sein Leben zum Kunstwerk seines Daseins zu gestalten" (S. 117). Fühlte er sich besonders verwandt mit seinem späteren Schwager, dem berühmten Religionsforscher Herm. Usener, durch die „Stimmungen, die ein ganz eigenes, wühlendes Leben in ihm führen" (S. 129), spürte er in sich „den dunkelgärenden Naturtrieb" (S. 114, 121), in dem er eine Auswirkung der „Weltseele" erahnte, so mußte die Begründung der Lebensphilosophie, über Kant und Fichte hinaus, ihm zur vornehmsten Aufgabe (S. 79ff.) werden: „Von der Erde geht jede Betrachtung aus. Der Mensch . . . lebt niemals im Transzendenten" (S. 152). Dies treibt ihn nicht nur, Herder weit über Lessing zu stellen (S. 154f.): eine „neue Kritik der Vernunft soll erwachsen aus den psychologischen Gesetzen und Antrieben von Kunst, Religion und Wissenschaft" (S. 79ff.); das „Band zwischen Kulturgeschichte und philosophischem Denken soll gefunden werden" (S. 281); „die geschichtliche Bewegung wird als Arbeit für die folgende Generation verstanden" (S. 196) und dem Historiker nur dann praktischer Wert zugestanden, wenn er, über die philologische Arbeit hinaus, sein „Werk als Glied der Ideengeschichte betrachtet" (S. 81). An seinem großartigen „Schleiermacher" (1870) entzündeten sich vor allem die geistigen Errungenschaften, die er seiner und unserer Gegenwart schenkte: die innere Denkform (S. 90ff. und S. 149: „eine gewisse Gleichförmigkeit soll als organisches Gesetz durch jedes fessellose Wachstum des Denkens hindurchschimmern"); das kongeniale Verstehen in Naturen zwischen poetischer Produktion und reflektierender Aufnahme; die Betonung einer Gemeinsamkeit der Religion als eines Bedürfnisses zum gegenseitigen Halt der Menschen (S. 83), was ihn zur „Verabsolutierung des Christentums" (S. 87) führte; das großartig von ihm vertretene Verlangen, der Gelehrte solle vom eigenen Standpunkt aus an seine Forschung herantreten (S. 158: daher war z. B. auch [S. 283] bei seinem Werke „Das Erlebnis und die Dichtung" „das Ganze vor den Teilen vorhanden"!) und sein Ruf an den Geist (S. 189), vom Scharfsinn zur Größe, von der Analyse zum reformatorischen Ethos kraftvoll vorzudringen. Daraus ergibt sich von selbst seine pädagogische Zielsetzung (S. 193ff.): von anderen sozialpolitischen Bestrebungen (S. 197) abgesehen, gipfelt seine soziale Gesinnung in dem Bestreben, „andere glücklich zu machen, und selbst eine „Theodizee des Leidens" (S. 202) wird darin gefunden, „daß unsere Schwäche uns anderen nähern soll, die Fülle der Schmerzen in der Welt unser Mitleid rege machen, diese ganze Gebrechlichkeit der Dinge uns mit den Genossen solchen Schicksals verknüpfen [soll]."

Um so niederdrückender ist die Erkenntnis, wie Dilthey in seinen Jugendjahren mit finanziellen Nöten kämpfen mußte, die wohl auch das Vertrauensverhältnis zu seinem Vater etwas trübten; wie der wundervolle Novalis-Aufsatz des „leidigen Geldes halber" (S. 159) und „in apathischem Zustand" geschrieben wurde (S. 199) und Dilthey sich von manchen künstlerischen Erhebungen dadurch ausgeschlossen sah. Trotzdem läßt auch dieser Band glänzende Streiflichter seines Geistes auf Musik (S. 2, 14, 17), Dichtung (S. 119, 122, 187), einmal auch auf Dürer (S. 134), fallen, so daß seine eindrucksvollen, oft kongenialen Charakteristiken sich nicht nur auf andere Gelehrte oder Bekannte (S. 58ff., 62, 71, 188) haben beschränken müssen.

Diese Auswahl der psychologisch und pädagogisch wertvollen Bausteine soll sich nicht nur zum Mosaik eines Lebensbildes des jungen Dilthey zusammenfügen, sondern in erster Linie zur Lektüre dieses letzten Bandes anregen, vor allem aber auch die Gesichtspunkte herausheben, unter denen die anderen beiden Bände dieser Gruppe von Diltheys Werken unseres Erachtens gelesen werden möchten. Kaum irgendwelche Erläuterungsschrift wird in Bio-

graphie und Werkinterpretation eines Lessing, Goethe, Hölderlein, Novalis und — trotz des Bruchstückcharakters des Bandes „Von deutscher Dichtung und Musik"! — des Ritterepos, des Nationalepos, der großen Dichter Klopstock, Schiller, Jean Paul und der bedeutendsten Musiker von Schütz bis Beethoven einzuführen und den letzten Erlebnishintergrund ihrer repräsentativen Werke aufzureißen vermögen wie Diltheys Worte. Wie aber „geistiges Gebilde ihm lebendig ward" und damit auch uns, in Überwindung aller trennenden Analysen und „Lehrfächer" und durch Vordringen bis zu den großen Lebenszusammenhängen seiner Entstehung und Wirkung, das hat freilich schon am tiefsten Hugo von Hoffmannsthal ausgesprochen („Die prosaischen Schriften", Bd. III, Berlin 1920), und die verdienten Herausgeber des Bandes „Von deutscher Dichtung und Musik", Herm. Nohl und Georg Misch, konnten nichts Besseres tun, als mit diesen Worten ihr Buch zu beginnen. Möchten sie bald die Veröffentlichung des Bandes „Die große Phantasiedichtung" folgen lassen!

Bischofswerda bei Dresden. Walther Saupe.

M. Staemmler, Volk und Rasse. Verl. für soziale Ethik und Kunstpflege, Berlin SW 61. 32 S. Geh. —.20 M.

Das Schriftchen ist kindertümlich, im Stil des Lesebogens gehalten. Fein ausgewählte Bilder und anschauliche sprachliche Darstellung treffen mit dem Wissensnotwendigsten den taktvollen Appell an die Verantwortlichkeit. Auch für einfache Schulverhältnisse kann es vom 7. Schuljahr an in die Hand der Kinder gegeben werden.

Tübingen. R. Schaal.

Walther Achenbach, Volk in Entscheidung. Die Wirklichkeit des Lebens in der gegenwärtigen Zeitenwende und die neue Sinngestaltung der Hochschule für Lehrerbildung. I. F. Steinkopf, Stuttgart 1933. 80 S. 1,50 M.

Die Schrift stellt einen eindringlichen Versuch dar, durch Hinweis auf die Abgründigkeit menschlichen Wesens die Bedeutung aller Bindungen aufzuzeigen und ihren Sinn nationalsozialistisch zu deuten. Die Sitte als das durch Blut, Landschaft und Geschichte bestimmte Gesetz des Volkes, und der Staat als Hüter dieser Sitte und Herr des Menschen in der Totalität seiner irdischen Existenz sind solche Bindungsformen. Verf. versucht auch die konfessionellen Kirchen in diesen Kreis einzubeziehen; nur aus der christlichen Religion heraus kann das Böse der menschlichen Natur verstanden werden. Diese Grundhaltung erweist die Dringlichkeit aller Erziehungsaufgaben. Aus der Forderung der Erziehung des Volkes ergibt sich die Notwendigkeit einer neuen Führerschicht, zu der auch die Volksschullehrer als Volkserzieher gehören müssen. Darum schreitet Verf. im 2. Teil der Schrift zu einer Auseinandersetzung der Bildungsaufgaben und Arbeitsmöglichkeiten der neuen Hochschulen für Lehrerbildung fort. Dieser Teil ist geeignet, einer breiteren Öffentlichkeit Einblick in die Notwendigkeit dieser Ausbildungsform und ihre Bedeutung für den Aufbau des nationalsozialistischen Staates zu geben.

Rostock. Prof. Dr. H. W. Ziegler.

Fr. E. Haag, Die geistige Gesundheit des Volkes und seine Pflege. München 1931. Lehmann. 255 Seiten. 9.— M.

Dieses Buch gehört zu denjenigen, denen gegenüber der Referent den schwersten Stand hat. Der Verfasser ist Dozent an der medizinischen Akademie Düsseldorfs und will „die volkliche Gesundheitslehre nach der seelischen und geistigen Seite hin vervollständigen". Der konkrete Inhalt ist in ein Raisonnement vom Kampf gegenüber der „Unterhöhlung von vaterländischem Denken" und „Landes- und Rassefremden Volksteilen" eingerahmt. Das wäre gut und schön, wenn nicht Haag seine psychologischen und sozialpsychologischen Grundanschauungen hauptsächlich auf Alfred Adler (den Juden und Sozialisten) stützte. Eingangs wird Adlersche Handlungspsychologie und Kretschmersche Psychotypologie vorgetragen. Es folgt eine nicht minder unoriginelle Sozial- und Kulturpsychologie, eine soziale Hygiene und ein nur 45 Seiten langes Kapitel über „Schulung des Geistes" und nur 25 Seiten über Erziehungsfragen, von denen Haag die „Arbeitsschule" als idealen Typ erklärt. Der Verfasser ist von großer Belesenheit und erstaunlicher Zitierfähigkeit und macht sachliche, gute und reichliche Literaturangaben, weshalb sein Buch, doch aber nur für solche, die sein leeres Raisonnement nicht stört, als Aufschlußwerk empfohlen werden kann.

Alsfeld i. H. Dr. Ernst Harms.

W. Poppelreuter, Hitler der politische Psychologe. Langensalza 1933. H. Beyer & Söhne. (Fr. Manns Pädag. Mag. Heft 1391.) 41 S. 1 M.

Poppelreuter entwickelt aus Hitlers Kampfbuch die Prinzipien der politischen Psychologie des genialen Führers. Die aus einer 1932 gehaltenen Bonner Vorlesung hervorgegangenen, gekürzt in einem Rundfunkvortrag und vor dem Leipziger Psychologenkongreß

der Öffentlichkeit bereits zugeleiteten Ausführungen, die — allgemein verständlich und doch alles Wesentliche berührend — eine für die deutsche Gegenwart bedeutungsvolle Frage erstmalig aufgreifen, stellen einen geglückten Versuch dar, Hitlers Erfolge aus seiner politischen Psychologie verständlich zu machen.

Tübingen. O. Kroh.

Hermann Stolle, Neuer Geist der Führung in deutscher Schule. Leipzig 1933. 240 S.

Das Buch ist überholt, sofern es überhaupt einmal Daseinsberechtigung hatte. Sein Titel ist irreführend: Mit der Schule sind Schulverwaltung und Schulleitung gemeint. Unter unglaublichem Aufwand einer nach des Autors Meinung unwiderlegbaren und wissenschaftlichen Beweisführung fordert er die „autoritär-kollegiale Schulleitung", das Führerprinzip unter Sicherung der Führerauslese durch das Kollegium. Die letzten 20 Seiten des Buches hätten genügt, diesen Gedanken darzulegen.

Tübingen. R. Schaal.

Dr. Haupt, Ministerialrat im Preußischen Kultusministerium, Nationalerziehung. Langensalza 1933. Beyer & Sö. 14 S. 0.45 M.

Die pädagogischen Überlegungen der Schrift, in deren kleinem Umfange selbstverständlich nicht das Ganze der nationalen Erziehung umfaßt werden konnte, sind ausgerichtet auf das neue Bildungsziel und auf die Forderung der Autorität. —r.

E. R. Jaensch, Die Lage und die Aufgaben der Psychologie. Ihre Sendung in der Deutschen Bewegung und an der Kulturwende. Leipzig 1933. Joh. Ambr. Barth. 126 S. 5,70 M.

Mit der Frage nach der Stellung der Psychologie im Dritten Reich beschäftigt sich in tiefgründigen und überzeugenden Darlegungen der Marburger Psychologe E. R. Jaensch. J. hat in unmittelbarer Erfahrung die Psychologie-Gegnerschaft der Ära Becker durchgekostet und bereits Jahre vor dem Durchbruch der völkischen Bewegung durch seine typologischen Arbeiten und durch bedeutende philosophische Auseinandersetzungen dem Auf- und Ausbau einer völkischen Anthropologie gedient, so daß er in besonderem Grade berufen ist, die Stellung der Psychologie im neuen Staat programmatisch zu umreißen. Mit vollem Recht stellt J. seine Arbeit in die Linie der völkischen Erneuerung, denn seine Grundanschauungen und praktischen Ziele gehören dem großen Strom der deutschen Bewegung an, der von Herder und Moeser über Sturm und Drang, über Pestalozzi und Fichte, Jahn und Arndt, Lagarde und Nietzsche hinüberführt in die Gegenwart. Aber J. spricht nicht nur für sich, er spricht für die deutsche Psychologie überhaupt, wenn er die empirisch-psychologische Forschung gegen Einwände und unhaltbare Vorwürfe der verschiedenen philosophischen Richtungen (der Transzendentalphilosophen, der „Ontologen und Realisten", der Existentialphilosophen) in Schutz nimmt und die psychologische Anthropologie „als wichtigste Grundlage der Wirklichkeitsphilosophie" überzeugend charakterisiert. — Wer heute der Psychologie zu dienen berufen ist, wer für sie kämpft und über ihre tatsächliche und unersetzbare Funktion im neuen Staat Klarheit gewinnen möchte, der lese diese ausgezeichnete Schrift. Sie geht auch den Pädagogen an, der für seine Arbeit im neuen Staat wissenschaftliche und zugleich wirklichkeitsnahe Grundlegung sucht.

Tübingen. O. Kroh.

Wilhelm Steinberg, Die seelische Eingliederung in die Gesellschaft. E. Reinhardt, München 1933. 126 S. Brosch. 3,40 M., in Leinen 4,95 M.

Verf. stellt die Frage nach den subjektiven Kräften, welche den Menschen zur Eingliederung in die Gesellschaft befähigen, bemüht sich also — als Soziologe — um ein psychologisches Problem. Da in seinen Ausführungen die kritische Auseinandersetzung mit Tönnies, Litt, Simmel u. a. eine vordringliche Rolle spielt und eine zusammenhängende Durchführung der eigenen Ansätze demgegenüber zurücktritt, fehlt es der Schrift etwas an der wünschenswerten klaren Durchsichtigkeit. Ferner vermissen wir die Bezugnahme auf die fachpsychologischen Lösungsversuche der aufgeworfenen Fragen; immerhin sei jedoch die deutliche Wendung zur Anerkennung der psychologischen Fragestellung hervorgehoben. Bedauerlicherweise wird eine so grundlegende Unterteilung des subjektiven Seins und Lebens wie die in „Psyche, Seele und Geist" in der vorliegenden Schrift nicht näher ausgeführt und begründet. Auch die Trennung in periphere und zentrale Schichten der Innerlichkeit kann nicht voll überzeugen, da unklar bleibt, inwiefern die letzteren über die ebenso elementaren peripheren Schichten im Sinne einer höheren ethischen Haltung Bedeutung gewinnen können. Eine Auseinandersetzung mit der Psychologie der Gegenwart hätte wohl an vielen Stellen der Arbeit eine entscheidende Förderung gebracht.

Rostock. Prof. Dr. H. W. Ziegler.

Overstreet, H. A., Einfluß gewinnen. Leipzig 1933. Meiner. 296 S. 4.80 M. (Geb. 6.— M.)

In der Übersetzung von A. Hoyler erscheint dies kleine Buch, das einen Beleg für eine typische Richtung der amerikanischen Psychologie darstellt. Der Text ist zweigegliedert. Ein erster Teil widmet sich der Menschenbeeinflussung. Der Verf. behandelt die Frage der Aufmerksamkeitsgewinnung, schildert dann den Appell an die „Bedürfnisse", weist auf die Frage der Anschaulichkeit und Lebendigkeit hin, wendet sich im besonderen der Psychologie der „wirksamen" Rede und des „wirksamen" Schreibens zu, gibt Winke, um den toten Punkt des Fremdinteresses zu überwinden und beschreibt, wie man Ideen zum Haften bringen kann. Der zweite Teil geht systematisch vor. In acht Kapiteln streift er zugehörige Fragen, wie folgende: Wie kann man Menschen umwandeln? Wie bildet man Gewohnheiten durch assoziative Technik aus? Wie steht es mit unbewußten Bemühungen um Schaffung einer Scheinwirklichkeit und wie mit dem Problem des „gradlinigen Denkens"? (Hier wird der deutsche Leser als Gegensatz der Poppelreuterschen „Psychokritischen Pädagogik" lebhaft gedenken!) Es folgen Beiträge zur Publikumsdiagnose, zum Heranbilden schöpferischer Persönlichkeiten, zu „Kampf und Erfindung", zur Technik des Humors. Abschließend wird das Individuum und seine Welt gestreift. Das Ganze: ein Buch beachtlicher Rezepte einer Popularpsychologie; wissenschaftlich ein Gegenstück zum Behaviorismus, angewandt betrachtet ein Fall amerikanischer Praxis, wofür es in Deutschland kaum gleichgerichtete Beispiele gibt. Nicht ohne Interesse für uns, wenn wir damit die Psychologie der politischen Erfolge der letzten Jahre vergleichen. Ein Buch, das man als angenehme Lektüre, deren Untergrund vielleicht ernsthafter ist, als es zunächst erscheint, empfehlen möchte. Zugleich ein Ausdruck der geistigen Eigenart anderer Völker und daher auch für den Fremdforscher von Nutzen.

Stuttgart. Fritz Giese.

Bühler, Charlotte, Der Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1933. Hirzel. XVI u. 328 S. 8.— M.

Ch. Bühler bezeichnet mit Recht und mit Unrecht zugleich ihr gehaltvolles und bedeutsames Buch als einen Versuch, das schwierige Problem der Gesetzlichkeit des menschlichen Lebenslaufes grundsätzlich zu klären. Mit Recht, weil nur ein kleiner Ausschnitt und eine ganz bestimmte Perspektive aus der Problemfülle der Lebenslauf-Gesetzlichkeiten behandelt ist, — behandelt werden konnte als ein erster Anlauf zu deren Klärung im Sinne moderner Psychologie. Mit Unrecht, weil das Buch in Methodik, Durchführung und Resultat ein volles Ganze darstellt, das zugleich die früheren theoretischen Ergebnisse der Bühlerschen Forschungen ergänzt. Die Arbeit versucht den Nachweis von fünf Phasen des menschlichen Lebens, die als kindliche Vorphase, als die „für Etwas leben", als die „der Bindung fürs Leben", als die des Lebensergebnisses und als die der Hingebung bezeichnet werden (s. S. 206) und die inhaltlich analog der Fünfphasigkeit, die Karl Bühler für die Jugendentwickelung aufgestellt hat, verlaufen, zu der jene sich wie Blüte zur Knospe verhält, sie selbst als Teilprozeß in sich einschließend. Methodisch ist die Arbeit auf etwa 200 Biographien bekannter Persönlichkeiten und zahlreiche generelle anamnetische Untersuchungen gestützt. — Sie verwendet auch einen Teil Statistik, ist aber im übrigen deskriptiv. In der Durchführung wird zunächst die Fünfphasigkeit an drei Lebensaspekten: dem biologisch-behavioristisch-objektivistischen, dem psychologisch-erlebnishaft-subjektivistischen und dem des Werkes, des Lebensergebnisses, nachgewiesen, wobei sich ergibt, daß eine Beeinflussung besteht, indem die Tatsächlichkeiten des 1. Aspektes die des 2. und diese die des 3. in der zeitlichen Entwickelung nacheinander beeinflussen (s. S. 249). Es sind weiterhin Lebensaufstieg und Niedergang, quantitative und qualitative Gesetzlichkeiten studiert und neben der angedeuteten Normalstruktur und Phasigkeit die abnormalen (frühe, späte Kulmination, Kurzleben usw.) und die typologischen Variablen behandelt. Jugendpsychologisch ist vor allem das Schlußkapitel (S. 319) von großer Bedeutung, das die Fünfphasigkeit der Jugendperiode und des ganzen Lebens vor allem in ihrer wechselseitigen Durchdringung und Beeinflussung diskutiert.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

Croner, Else: Eduard Spranger, Persönlichkeit und Werk. Berlin 1933. Reuther & Reichard. 70 S. 2.— M.

Else Croner gibt auf knappem Raum eine Einführung in Sprangers Lebens- und Gedankenwelt, die Großzügigkeit des Entwurfs mit Eindringlichkeit verbindet. Nur wenige wissenschaftlich interessierte Deutsche mag es geben, in deren Händen nicht Sprangers „Lebensformen" und „Psychologie des Jugendalters" gelegen hätten, und viele unter ihnen mögen gewünscht haben, Sprangers Werk auch einmal im Zusammenhang mit seiner Persönlichkeit und seinem Gesamtschaffen zu sehen. Solchem Wunsche kommt die Schrift

von E. Croner entgegen. Sehr zu begrüßen ist es, daß die Verfasserin sich eng an die einzelnen Werke Sprangers anlehnt, aus diesen besonders die metaphysische Grundhaltung heraushebend. Die Schrift schließt mit der Beleuchtung einiger persönlichen Züge aus Sprangers Leben (Dahlem-Dorf, Vortragskunst, Briefstil und Handschrift).

Gelsenkirchen-Buer. Dr. Gerhard Clostermann.

C. G. Jung, Die Beziehung der Psychotherapie zur Seelsorge. Rascher, Zürich 1932. 30 Seiten. Preis brosch. 1.60 M.

Diese aus einem Vortrage vor der elsässischen Pastoralkonferenz hervorgegangene jüngste Publikation Jungs ist eine „Fastenpredigt" für alle, die mit Psychologie zu tun haben. J. charakterisiert mit Schärfe die introspektive Ignoranz der modernen Psychotherapie, arbeitet die zur Therapie notwendigen spiritualistischen Verknüpfungen der Seele heraus und bezeichnet als den eigentlichen tiefsten Heilfaktor „die Eigentätigkeit der Psyche" — Gesichtspunkte, die im erweiterten Sinne auch für die Pädagogik von größter Bedeutung sind. Die Schrift ist, auch in der hohen Kultur ihrer Darstellungsweise, als bedeutend zu bezeichnen.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

Thorndike, Edward, The fundamentals of learning. Publication-Bureau of Teachers College, Columbia-University, New York. 1932. XVII und 638 S.

Wer bis heute noch kein Verhältnis, geschweige eine Anerkenntnis oder gar Achtung vor der amerikanischen psychologischen Forschungsweise und besonders vor ihrer pädagogisch angewandten Form hat gewinnen können, möge versuchen, diesen Band experimenteller Psychopädagogik Thorndikes kennenzulernen. Das Werk verdient die Bezeichnung eines Lehrbuches der spezifisch amerikanischen Psychopädagogik.

Dem ganzen Band ist als „Fundamentalfrage" des Lernprozesses die zugrunde gelegt: welche verschiedenen Gesichtspunkte als variierende bei der Wiederholung einer Erfahrung in Frage kommen. Und nach allen erdenklichen Gesichtspunkten wird über diese Grundfrage der „Aneignung" durch experimentelle Nachprüfungen Gewißheit aufzufinden versucht. Zunächst werden verschiedenste Untersuchungen über die einfache Wiederholung einer Erfahrung mitgeteilt. Von den weiteren Untersuchungsaufgaben sei nur der Titel angegeben: Über die Herausbildung des Kenntnisbezuges durch Wiederholung mit und ohne Verknüpfung mit einem weiteren Kenntnisbereiche. Erste Beeindruckungs-Wirksamkeit. Einfluß von bereits Angeeignetem auf die weitere Aneignung. Einfluß von Lohn und Strafe auf den Lernprozeß. Untersuchung über die physiologischen Data bei der Aneignung. Schnelligkeit, Identifizierungsfähigkeit und Wahlfähigkeit beim Lernen. Einfluß der geistigen Systeme (Th. unterscheidet 4: das sensorische, instinktive, sittenhafte und transzendentale) auf den Lernprozeß. Untersuchungen über die pädagogische Bedeutung des Wünschens, der Zwecksetzung, der Interessen und der Motive. Der Assoziationswechsel in seinem Verhältnis zum Conditionalen Reflex (Pawlow). Widersprüchlichkeit beim Gewißheitserleben und bei den Argumentationen.

Für das Verständnis der Ergebnisse dieser ganzen Untersuchungen Th.s muß berücksichtigt werden, daß sie von einem behavioristischen Standpunkte aus angestellt sind. Und für das Technische der die methodische Basis abgebenden Testik ist auf die neue Methode des „associationism" zu achten, in dem Th. Korrektionsverfahren gegenüber der bisherigen testiven Untersuchungsweise gefunden haben will.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

K. Eckhardt und J. Kern, Fröhliche Arbeit im Rechenunterricht der Volksschule. Lehrerbuch, 2. Aufl. Langensalza 1933. 170 S. Kart. 4.05 M.

Ist der Zahlbegriff Ergebnis einer kategorialen Funktion unseres Bewußtseins oder Ergebnis einer Abstraktion des Gleichen? Mit der Entscheidung dieser könnten auch andre wichtige Fragen der Didaktik des Rechenunterrichts, im besonderen der Zahlauffassung, sowie des Ausmaßes und der Grenzen der Veranschaulichung im R.-U. entschieden werden. Sofern nämlich die Zahl als Abstraktionsergebnis betrachtet wird, ist immer wieder der Rekurs auf den Gegenstand bzw. auf die Vorstellung erforderlich, was zu der didaktischen Maßnahme führte, etwa die „4" an Fenstern, Äpfeln, Punkten, Stäbchen usw., also an möglichst vielartigen Anschauungsgrundlagen in Erscheinung treten zu lassen. Das Abstrahieren sollte dadurch geläufig werden. Außerdem sollte sich das Zahlenmäßige als solches einprägen. Ist es nebenbei richtig, daß die „Erinnerung" daran durch das Bild im Unterschied vom wirklichen Ding besser vermittelt wird? (S. 25.) Weder hinsichtlich des Bildes noch des Gegenstandes ist diese Frage richtig. Man könnte sie höchstens in dem Sinn stellen, daß das Bild leichter zum Zahlsymbol hinführt. Denn wie kann rechnerisches Denken, etwa bei großen Zahlen oder bei Multiplikationen, mit Wahrnehmungen und Vorstellungen dingähnlicher Art verbunden sein? Letzteres sind Fragen sekundärer Bedeutung. In erster Linie

aber sollte die eingangs gestellte Frage, und zwar unseres Erachtens zugunsten der kategorialen Funktion der Zahl beantwortet werden, auch dort, wo es sich „nur" um eine didaktische Grundlegung handelt. Dann ist allein der Aufforderungscharakter des gegenständlich, vielleicht auch nur symbolisch Vorgegebenen entscheidend und nicht die Vielartigkeit der Veranschaulichung. In der Regel wird es sogar die einmalige Qualität eines Zahlerlebens sein, durch die das Aufbrechen eines neuen Zahlbegriffes oder einer neuen rechnerischen Funktion möglich wird. Darf das als ein „Drängen nach Abstraktion" bezeichnet werden? Die Verfasser versuchten eine Abgrenzung ihrer Arbeit gegenüber dem „Neubau" Kühnels, halten aber wie dieser oben angedeutete zwei Möglichkeiten des Ausgangspunktes didaktischer Überlegungen nicht auseinander. Die didaktischen Folgen sind wohl durch den Hinweis auf den einfacheren Fall der Entwicklung der ersten Zahlbegriffe deutlich; sie sind aber ebenso wichtig für den Ausgleich des Verhältnisses Sachrechnen-Zahlenrechnen oder für die Frage des „Normalverfahrens", besser der Normierung des Lösungsverfahrens. Bezüglich letzterer Teilfrage rücken die Verfasser von Kühnel ab. Die Rechtfertigung wird im Unterrichtserfolg, also im praktischen Beweis gesucht. Gewiß, auch auf diese Weise kann die Entscheidung einer solchen Frage nahegelegt werden. Denn tatsächlich kann eine vorgezeigte Lösung die Erfassung der betreffenden rechnerischen Beziehungen aufbrechen lassen, d. h. den freien Zugang zu selbständiger Erfassung der betreffenden rechnerischen Beziehungen öffnen und damit die Normierung hinfällig machen, sie muß es aber nicht. Der Hinweis auf den praktischen Erfolg ist bei der Erörterung des „Grundsätzlichen und Grundlegenden" nicht ausreichend.

Der Praktiker sei auf die soliden Beispiele und Vorschläge des zweiten Teiles aufmerksam gemacht. Unter den Veranschaulichungsmitteln sind die einfachsten gewählt, ebenso ist die Anordnung der Arbeitspläne und die Auslese der Sachgebiete, insbesondere auch für wenig gegliederte Schulen, zweckmäßig getroffen. Es verrät langjährige Erfahrung, die auf unbedingte Sicherung des Unterrichtserfolges ausgeht. Außerdem hat das Buch den Vorzug der Kürze und Übersichtlichkeit; sein Gebrauch kann auch dort empfohlen werden, wo die zugehörige Schülerheftreihe nicht eingeführt ist.

Tübingen. R. Schaal.

„Die Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, International Education Review, Revue Internationale de Pedagogie", herausgegeben von Professor Dr. Friedrich Schneider, Köln, und Dr. Paul Monroe, New York in Gemeinschaft mit dem Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster, der Deutschen Pädagogischen Auslandstelle in Berlin, dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, dem International Institute of Teachers College in New York, dem Institute of International Education in New York, dem Bureau International d'Education à Genève im Verlag J. P. Bachem, Köln, Marzellenstraße (Jahresbezugspreis 12.— M.), beginnt mit dem eben erschienenen reichhaltigen Heft den 3. Jahrgang. Trotz der wirtschaftlichen Depression und mancher anderen erschwerenden Umstände ist es der Zeitschrift gelungen, sich durchzusetzen und internationales Ansehen zu gewinnen. Sie besitzt heute Mitarbeiter und Bezieher in 46 Staaten. Das Heft 1 zeigt als Neuerung eine dreisprachige Einführung (deutsch, französisch, englisch) in seinen Inhalt. Zwei der Aufsätze von W. C. R. Hicks, London und Hélène Alphandéry, Paris führen das Thema des letzten Heftes des 2. Jahrgangs „Pädagogik als Wissenschaft, Unterrichtsfach und Forschungsgebiet" unter englischem und französischem Betrachtungsgesichtspunkt weiter. Mit dem ersten Aufsatz des Heftes von Prof. Dr. Richard Müller-Freienfels „Deutsche Pädagogik und deutscher Volkscharakter" wird das sehr interessante Problem der Ausprägung des Charakters der verschiedenen Völker in ihrer pädagogischen Theorie und Praxis in Angriff genommen, das in den folgenden Heften für andere Völker weiter behandelt werden wird. Zwei kleine Aufsätze von dem ehemaligen italienischen Kultusminister Giovanni Gentile und ein Aufsatz von Dr. W. Peiser, Rom über die Methode Agazzi sind Beiträge zur italienischen Pädagogik. Drei weitere Arbeiten von Professor Erich Meyer, New York über „Some New Schools in America", von Issa Khan Sadiq über „The Reform of Religious Colleges in Persia" und von Ministerialvisitator Stanislas Sewerjn, Warschau über „La Loi de l'organisation de l'enseignement en Pologne" erhöhen die inhaltliche Vielgestaltigkeit des Heftes. Bemerkenswert ist die reichhaltige bibliographische Orientierung, die das Heft bietet, z. B. durch einen Aufsatz von Professor Dr. Pierre Frieden über „La Pédagogie française contemporaine Aperçu bibliographique (Année 1932—33)", durch einen Beitrag des Herausgebers Professor Dr. Friedrich Schneider „Neue Literatur zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft", durch eine Zeitschriftenschau von Dr. Karl Wilker, Frankfurt a. Main und durch eine Bibliographie „Deutsches Nationales Schrifttum".

* *

Das Sinnbildliche als Medium völkischer Bildung und Erziehung nach Friedrich Fröbel.

Von Friedrich Berger.

In dem Bemühen der Gegenwart um eine völkisch-organische Bildung und eine von nationalpolitischen Notwendigkeiten bestimmte straffe Willenserziehung des gesamten Volkes werden zwei Pole im Felde der Erziehung sichtbar, die auch auf anderen Gebieten unseres geistigen Gegenwartslebens ihre Richtkräfte ausstrahlen. Männer wie Justus Möser, Herder, Pestalozzi, Jahn, Arndt, Fröbel und wie sonst die völkischen Bildungstheoretiker der Vergangenheit auch heißen, haben immer wieder auf die gemeinsame völkische Substanz, auf Sitte und Brauch, auf die Gemeinsamkeiten, die im Fühlen, Wollen und Denken eines Volkes durch einen gemeinsamen völkischen Lebensstil, eine völkische Rechts- und Wirtschaftsordnung, eine volks- und arteigene Sprache gewirkt werden, hingewiesen. Das Volk gleicht einem Organismus, dessen Gliedbau sich äußerlich mit den sozialen Lebenseinheiten, den naturhaft wachstümlichen und den mehr künstlichen der Berufsstände, vergleichen läßt. Nicht nur das äußere Gefüge und die inneren Gehalte völkischen Daseins, sondern auch die Selbsterhaltung und das Wachstum völkischen Lebens erscheint danach immer wieder begreifbar in Analogie zu organischen Gebilden, zu organischem Werden und Wachsen draußen in der Natur. Und wenn heute der Rassegedanke, die rassehygienischen und erbbiologischen Bestrebungen in besonderer Weise die völkische Gesamtorientierung zum Ausdruck bringen, so ist das nur ein erneuter Beweis für das Gefühl der Abhängigkeit unserer totalen individuellen wie gemeinschaftlichen Existenz von den unabdingbaren organischen Grundlagen und für ein Erziehungs- und Bildungsdenken, das entgegen den rationalistisch-individualistischen Tendenzen der Vergangenheit vom organisch-völkischen Leben und seinen Wachstumsgesetzen den Ausgang nimmt.

Der Vorgang der Bildung und Erziehung zeigt auf diesem Hintergrunde andere Formen und Gehalte: die Teilnahme des Heranwachsenden an dem schon gereiften Leben, die Eingliederung in die sozialen Ordnungen und die Übernahme der völkischen Gehalte geschehen größtenteils im unmittelbaren Vollzug des Daseins selbst. Die bildende Kraft konkreten Lebens in den Bezügen völkischen Daseins ist das unreflektierte Erziehungsmedium, dessen formender Gewalt sich niemand entziehen kann, der irgendwie Anteil hat an dem gemeinsamen völkischen Leben.

Diese Schicht bildnerischer Beeindruckung liegt allen Maßnahmen und

Einflüssen bewußter Erziehungstätigkeit und planmäßiger Führung voraus und immer schon zugrunde.

Wollen wir einen tieferen Einblick in die Formen und Gehalte volksorganischer Bildung gewinnen, wollen wir das unmittelbar bildende Leben, in dem wir tagtäglich wie in der atmosphärischen Luft atmen, greifbar und anderen schaubar machen, so bietet sich uns kein genialerer Führer an als Friedrich Fröbel. Seine bildungstheoretischen Bemühungen sind allesamt um diesen Mittelpunkt gelagert. Nicht umsonst will er sie selbst als völkische Lebenswissenschaft verstanden haben. Die Einigung des reifen und reichen Erfahrungslebens mit dem erwachenden Kindesleben in den Formen und Gehalten schlichten volkhaften Daseins war ihm das größte Wunder des Lebens. Pädagogik als Lebenswissenschaft wird sich auch in Zukunft mit dieser zeitlosen Erscheinung, die mit dem Wesen von Mensch und Leben selbst gegeben ist, zu beschäftigen haben. Wie Herder, der erste völkische Lebenspädagoge, in dem großen Aufbruch der deutschen Seele in Sturm und Drang, so wurzelt Friedrich Fröbel in der zweiten aus spezifisch deutschem Geist geborenen Bewegung, in der Romantik. Als völkische Lebenspädagogen stehen beide mehr auf der Seite eines mütterlich bildenden Lebensgrundes als auf der eines männlich gestaltenden Erziehungswillens. Es ist so von vornherein klar, daß uns diese Bildungstheoretiker — insbesondere aber Fröbel, dem wir uns hier ausschließlich zuwenden — mit Bezug auf eine straffe willensmäßige Formung des deutschen Nachwuchses aus den nationalpolitischen Nöten und Forderungen der Gegenwart heraus nichts oder nur wenig sagen können. Wohl sind wir aber der Meinung, da ja auch in der Gegenwart willensmäßige Formung nicht Selbstzweck ist, sondern im Dienst des völkischen Gesamtlebens stehen soll, daß eine sichere und klare Einsicht in die Grundlagen, Formen und Gehalte unmittelbar bildenden volkhaften Lebens die nicht zu übersehende Voraussetzung bildet auch für alle Maßnahmen und Veranstaltungen, die der bewußte Zielwille des heutigen nationalsozialistischen Staates zur Durchsetzung seiner Lebensform treffen muß.

I. Wesensgrundlagen menschlichen Seins, menschlicher Bildung und Erziehung.

Wer das unmittelbar bildende Leben aufzuhellen und mit Worten zu beschreiben unternimmt, fühlt sich vor eine ähnliche Aufgabe gestellt wie ein Botaniker, der Wald und Feld durchwandert in der Absicht, alle pflanzlichen Formen, ihre Verwandtschaften, die Entwicklungs- und Wachstumsbedingungen und die Phasen und Etappen des Wachstums selbst zu erkunden. Zunächst steht er inmitten einer Lebensmannigfaltigkeit, in einer Fülle von Formen und Gestalten, die seinen Blick verwirren, und erst, wenn er einen sicheren Leitfaden, ein Ordnungsprinzip gefunden hat, kann

er darangehen, Gruppen und Untergruppen zu bilden, je nach dem Grade der Verwandtschaft. Und selten kommt einer so weit wie Goethe, der in intuitiver Schau und mit philosophischem Blick schließlich im einfachsten Blatt die Grundform alles pflanzlichen Lebens und im Streben nach Gestaltwandel auf der einen Seite (Metamorphose — *vis zentrifuga*) und einem zähen Beharrlichkeitsvermögen (Spezifikationstrieb — *vis zentripeta*) auf der Gegenseite die polare Struktur und Dynamik alles Lebendigen entdeckte. Dabei wird immer deutlicher, daß sich das Lebendige letztlich nicht in Begriffe auflösen läßt, daß man wenig erklären kann und daß man sich im wesentlichen darauf beschränken muß, das Leben in seinen Formen und Gestalten, seinem Werden und Wachsen schauend zu vergegenwärtigen. Worte und Begriffe haben nur den Zweck, auf das Leben und seine Erscheinungen selbst hinzuweisen, die anderen aufzufordern, den Blick in eine bestimmte Richtung zu lenken, wo er die lebendige Erscheinung selbst zur Gegebenheit bringen kann.

Der Vorgang der Menschwerdung, der menschlichen Entwicklung, Bildung und Erziehung ist eben solch ein Urphänomen des Lebens im seelisch-geistigen Bereich, wie das bloß pflanzenhafte Leben im „rein" natürlichen. Wie Goethe in seinen morphologischen Schriften das Leben, den Bildungstrieb und die Grundformen der Natur betrachtet, so möchte Fröbel in all seinen Erziehungsschriften das bildende geistige Leben, den Bildungs- und Gestaltungstrieb des Menschen und die Grundformen menschlicher Bildung und Erziehung offen vor Augen legen. Überall sucht er menschliches Leben in seinen Äußerungen, seinen Bildungs-, Gestaltungs- und Erziehungsformen, in seiner Gliederung und in seinen Gehalten zu ergründen. Ich stehe nicht an, die Entdeckung und Beschreibung des „Sinnbildlichen" und die Entfaltung und Darlegung seiner Bedeutung für eine Morphologie totalen menschlichen Seins, menschlicher Bildung und Erziehung durch Fröbel jener oben genannten Leistung Goethes an die Seite zu stellen. Es geht hier allerdings um Wirklichkeiten, um Erscheinungen, die nicht losgelöst von unserer eigenen Existenz geschaut werden können. Wenn wir deshalb im folgenden auch Fröbel folgen, so geht es uns doch um eine Sache, die unsere eigenste und persönlichste ist. Was wir tun, ist gleichsam nur eine Klärung des unmittelbar erlittenen, erfahrenen und getätigten bildenden Lebens, sofern wir konkret an ihm selbst teil hatten und tagtäglich noch teil haben dürfen.

Die Metaphysik Fröbels ist eine Lebensmetaphysik, seine Erziehungslehre und die daraus folgende Erziehungskunst eine Lebenspädagogik und seine Psychologie als eine Wissenschaft vom geistigen Leben und Sein, vom Werden und der Bildung des Menschen ist eine Lebenswissenschaft schlechthin. Mit einem Zentralabschnitt dieser seiner pädagogischen Psychologie als Lebenswissenschaft beschäftigen sich die folgenden Ausführungen. Unsere Darstellung ist deshalb nach verschiedenen Seiten hin

einer Ergänzung bedürftig, denn alle diese verschiedenen Betrachtensweisen des Lebens sind gleich wichtig, bedingen, verschlingen und erhellen sich wechselseitig bei Fröbel.[1]

Fröbels Lebenswissenschaft enthält eine wohldurchdachte deutsche und zugleich völkische Anthropologie, d. h. eine Lehre und Sicht von der Wirklichkeit des Menschen aus spezifisch deutscher und völkischer Haltung heraus. Sie kann hier nicht im Zusammenhang entwickelt werden, nur einige Grundbestimmungen seien angedeutet, um das Nachfolgende verständlich zu machen.

Es liegt im Sinne einer deutschen Auffassung vom Wesen des Menschen, Leib, Seele und Geist als unlösliche Einheit zu betrachten. Fröbels Menschenbild ist dazu angetan, uns über die einseitigen und beschränkten medizinischen, psychoanalytischen, psychologistischen und rationalistischen Sichten menschlichen Seins hinauszuführen. Sieht die medizinische Anthropologie im Menschen einen anatomisch-physiologisch bestimmten Kausalmechanismus, sehen die psychoanalytischen Schulen in ihm lediglich eine durch blinde Triebenergien gegängelte und beherrschte Lebensform, so glaubte ein Psychologismus vergangener Jahrzehnte das Wesen des Menschen aus Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen und Trieben zusammensetzen und seine Bildung durch eine Vorstellungs-, Gefühls- und Willensmechanik erreichen zu können, während endlich eine rein intellektualistische Einstellung nur die Fähigkeit abstrakten Denkens als menschenwürdiges Unterscheidungsmerkmal von allen tierischen Lebensformen anerkannte und entsprechend eine rein theoretische Bildung aus der Wesensstruktur des Menschen heraus forderte.

Für Fröbels Anthropologie ist schon methodisch von Bedeutsamkeit, daß er das Wesen des Menschen, d. h. den seelisch und geistig wirklich erfüllten Menschen, nicht losgelöst vom allgemeinen Lebenszusammenhang erfaßt. Der Mensch ist nur dort Mensch, wo er teilhat an den überindividuellen Ordnungen und Gehalten einer konkreten menschlichen Gemeinschaft. Der Mensch ist „Gliedganzes". Sein inneres Wesen, seine Form und seine persönlichen Lebensgehalte sind bedingt und bestimmt durch den völkischen und allmenschlichen Lebensorganismus, an dem er ein Glied ist. Persönliches Leben gibt es nur im konkreten geistigen Lebenszusammenhang. So erhellen und bedingen sich wechselseitig die überindividuellen geistigen Lebensgehalte und die Grundkräfte und Anlagen des Menschen. Fröbels Anthropologie wird damit zugleich in ausgezeichnetem Sinne eine Bildungsanthropologie.

Zu der Erfassung und Behandlung des Kindes und Menschen im all-

[1] Eine Gesamtdarstellung des zeitlosen Gehaltes von Fröbels Schrifttum soll in Bälde herauskommen unter dem Titel „Pädagogik als Lebenswissenschaft. Die deutsch-völkische Bildungsanthropologie Friedrich Fröbels". Darin versuche ich den organischen Zusammenhang der verschiedenen Aspekte und Schichten im einzelnen nachzuweisen.

seitigen Lebenszusammenhang kommt die weitere Einsicht, daß nur dann das Kind seelisch und geistig bildungsfähig ist, wenn als Wesenheit, Kern und Keim das in ihm schlummert, was im reichen geistigen Lebenszusammenhang sich in gestalteter und entfalteter Weise ausspricht. Wäre der Mensch seelen- und geistesblind, so könnte er an den Gehalten des Daseins keinen Anteil nehmen, seine Bildung und Entwicklung würde nicht über die der Tiere hinausreichen.

Der Mensch als Gliedganzes der Natur, der Menschen- und Gotteswelt ist ein „lebendiges und schaffendes, lebenvolles und Leben erzeugendes und darum in sich einiges Wesen". Alle Entwicklung, Bildung und Erziehung — auch schon die Entwicklung und Bildung im Reich der Natur — ist an diese Positivität des Lebens geknüpft. Was der Bildungstrieb für die Organismen, das bedeutet der „schaffende Bildungs- und gestaltende Tätigkeitstrieb" für das Kind und den Menschen überhaupt. Ohne diese freiere Aktivität und Selbsttätigkeit wäre der Mensch ein rein kontemplatives, ein nur aufnehmendes Wesen. Es liegt gerade im Sinne einer völkisch deutschen Anthropologie, den Menschen als ein aktives, als ein tätiges, bildendes und gestaltendes Wesen zu erleben und zu erkennen. Diese innere Aktivität äußert sich sowohl in der Beobachtung, der Bearbeitung und willensmäßigen Überwindung des Äußeren als auch darin, daß sie die Kraft liefert, das Innere nach außen zu offenbaren, durch Äußeres und am Äußeren Inneres kund zu machen. In Übereinstimmung mit Empfinden, Wahrnehmen und Denken entwickelt sich diese freie Tätigkeit des Willens von der eigenen Unbehilflichkeit zur Selbstgestaltung und Selbstbestimmung der menschlichen Persönlichkeit.

Fände aber dieser Trieb nicht ein „Entgegengesetzt-Gleiches" in der Außenwelt, so käme es zu keiner inneren seelisch-geistigen Entfaltung und greifbaren äußeren Gestaltung. Die von außen einwirkenden Reize würden fehlen. Die innere Formwerdung des Menschen müßte ausbleiben. Der allgemeine Lebenszusammenhang gleicht einem induzierenden Magneten, der die noch nicht gestalteten seelischen Antriebe und geistigen Anlagen zum Wachstum und zur Gestaltung richtet. So eignet dem kindlichen Gemüt eine gewisse „Unbestimmtheit", aus der erst allmählich das Bestimmte hervorgeht. Doch bedeutet Unbestimmtheit nicht eine innere Leere, im Gegenteil, sie umschließt eine große „Lebensfülle". Eine hohe „Empfänglichkeit für alles das, was das Leben gibt und nimmt", eine „hohe, allseitige Erregbarkeit, Reizbarkeit ist weiter mit jener Empfänglichkeit innigst verschwistert". Diese Empfänglichkeit und Erregbarkeit des Kindes für seine nächste Umgebung, insbesondere für die Menschen, die innig und allseitig mit ihm leben, bilden ein weiteres Merkmal im Wesen, in der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeit des Menschen.

Die völkische Theorie der Bildsamkeit in der Gegenwart geht von ähn-

lichen Voraussetzungen aus. Wir müssen zwar annehmen, daß auch der Mensch wie jede andere Lebensform nach einem individuellen Gesetz, dem er schicksalhaft unterstellt ist, sich entwickeln und zur reifen Gestalt darleben muß. Doch geschieht dieser Entwicklungsprozeß im Medium seelisch-geistigen Lebens nicht in so engen Grenzen wie die Gestaltwerdung im rein biologischen Bereich. Wie aus einer Buchecker keine Eiche und aus einer Eichel keine Tanne werden kann, so wird der Angehörige einer nordischen Rasse noch immer eine andere Seelen- und Geistesartung zeigen als ein Angehöriger der ostischen Rasse, selbst wenn sie in demselben geistigen Lebenszusammenhang, in demselben von außen her gestaltenden Kraftfeld lebensfördernder Reize und Antriebe gestanden haben. Der Spielraum aber, den die menschliche „Lebensfülle", der Grad seelischer „Empfänglichkeit" und „Erregbarkeit" der konkreten Formwerdung lassen, ist ein viel weiterer als bei den tierischen Lebenskreisen. Ja, man kann von seelischen und geistigen Anlagen des Menschen im prägnanten Sinne erst dort sprechen, wo sie bereits durch die Induktionskraft des jeweils wirkenden Lebenszusammenhangs bereits Form und Gestalt gewonnen haben. Das heißt aber, menschliche Wesensbildung kann sinnvollerweise nur im engen Zusammenhang mit dem totalen Leben selbst, Wesen und Anlage des individuellen Menschen nur im Lichtkegel eines bestimmt gearteten Volkstums erkannt werden.

Man hat neuerdings diesen grundlegenden anthropologischen Sachverhalt ausgedrückt mit den Worten: „Volkstum wird nicht angeboren, sondern anerzogen" (E. Krieck), oder allgemeiner ausgedrückt und auf die Grundproblematik des Geistes hin gewendet, sagt man: der Geist in seiner konkreten wie in seiner vom aktuellen Lebenszusammenhang losgelösten Form wird nicht im Blutstrom vererbt, sondern muß von jedem Individuum neu erarbeitet werden; oder ganz einfach: das Geistige wird „tradiert". Die Wahrheit liegt wohl in der Mitte zwischen zwei extremen Anschauungen: Menschenformung ist weder bloß eine Züchtung im biologischen Sinne, noch ist Menschenbildung bloß ein äußerliches Übernehmen fremder geistiger Gehalte. Wir müssen vielmehr eine gewisse Affinität, ein inneres Entsprechungsverhältnis annehmen zwischen anlagemäßig gegebenen Grundkräften und Grundrichtungen im Menschen und einer arteigenen dazugehörigen differenzierten geistigen Gesamtlebensform. Findet der Mensch das äußere Reizfeld, den totalen Lebenszusammenhang nicht, der zu seinen inneren Triebkräften, zu seiner bluthaft bedingten Seelen- und Geistesart in Wesensverwandtschaft steht, so sagen wir, er hat eine zwiespältige Lebensform; artfremde Richtkräfte von außen hemmen die gerade und gesunde Entfaltung seiner inneren Lebensmöglichkeiten; artgemäß hingegen ist die Entwicklung, Bildung und Erziehung, die im Medium arteigenen oder wenigstens artverwandten Volkstums vor sich geht. Von hier aus fordern wir heute eine völkische deutsche Erziehung.

Rein anthropologisch gesehen indessen ist jedoch die Grundtatsache nicht zu bestreiten, daß in jedem Menschen eine viel größere Gestaltmannigfaltigkeit verschlossen liegt in bezug auf seine seelisch-geistige Formwerdung als bei allen tierischen und pflanzlichen Lebensformen. In der Bildsamkeit, „Unbestimmtheit", „Empfänglichkeit", „Erregbarkeit", „Reizbarkeit", kurz der Erziehbarkeit des Menschen, wie sie die Entwicklung vom ersten geistigen Augenaufschlag bis zur vollen Teilnahme und Mitarbeit am differenzierten Volksleben offenbart, ist somit die Grundlage der zweiten oder „geistigen Genesis" des Menschen zu erkennen.

Zu diesen drei Grundbestimmungen menschlichen Seins (nämlich: dem Lebenstrieb, der sich beim Menschen als geistiger Bildungstrieb, als schaffender Tätigkeits- und Gestaltungstrieb darstellt, 2. der keimhaften Anlage des totalen menschlichen Lebenszusammenhangs im Kleinkinde und 3. einer hohen und allseitigen Empfänglichkeit und Bildsamkeit) kommt als viertes und wesentlichstes Grundmoment menschlicher Lebensform, menschlicher Entwicklung, Bildung und Erziehung noch hinzu, die Fähigkeit sinnbildlichen Erlebens, Erfahrens, Erleidens und die Kraft sinnbildlichen Darstellens, Gestaltens und Tuns. Schon wenn wir sagen „schaffender Bildungstrieb", „gestaltender Tätigkeitstrieb" oder „Darstellungsvermögen", so liegt schon in den Begriffen „Schaffen", „Gestalten", „Darstellen" der Sachverhalt deutlich anerkannt, der allein dem Menschen eignet und den wir bei keinem Tiere vorfinden. Das Tier ist gleichsam immer ein Gefangener seiner sinnlichen Triebe und Instinkte; es vermag sich nicht diesen Fesseln zu entziehen. Dort, wo der Vogel singt, sein Nest baut, sich kunstvoll bewegt, schafft und gestaltet er nicht im menschlichen Sinne, sondern äußert zwangsläufig und in art- oder gattungsmäßig gebundenen Grundformen den dynamischen Ablauf rein vitaler Kräfte und Bedrängnisse, Lust oder Schmerz oder die Betätigung des Geschlechts-, Brutpflege- oder Behausungsinstinkts. Nur dasjenige in der Außenwelt beobachtet das Tier, was zur Skala seiner Triebe und Instinkte in Beziehung steht, alles übrige aber existiert für es nicht. Das Tier ist im menschlichen Sinne seelenblind, denn es ist nicht imstande, unabhängig von seiner triebhaften Bedürftigkeit seelisch zu erleben, sich an den mannigfaltigen Ausdrucksgehalten der Wirklichkeit zu erfreuen und innere seelische Bilder im Bild nach außen hin zu gestalten, darzustellen, oder nach Vorstellungen und Ideen eine bewußte Veränderung in der Wirklichkeit vorzunehmen. Die Kraft zur Bewußtheit und Selbstbestimmung bezeichnen denselben Tatbestand, nur von einer anderen Seite.

Soviel Ähnlichkeit insbesondere das Kleinkind in seinem triebgebundenen Verhalten mit dem Tier zeigen mag, und so sehr man auch etwa die erste Kindersprache noch als unmittelbaren Ausdruck des Affekts oder

rein triebhafter Seelenbewegungen ansehen mag, so läßt sich doch nicht leugnen, was Fröbel in unendlichen Variationen, wie kein zweiter, erlebt und immer wieder beschrieben hat: daß schon in den einfachsten Äußerungen des Kindes, in seinem Lächeln, in seinem Spiel mit den Fingern, in dem Bilderschauen und Bilderleben, dann vor allem in der freien und selbsttätigen Entfaltung seines Gestaltungs- und Tätigkeitsdranges im Spiel mit dem Ball, mit der Kugel und den anderen Spielformen, im Bewegungs- und Gemeinschaftspsiel, in den Darstellungen auf höherer Stufe mit Lehm und Sand, im Stäbchenlegen und Papierfalten, im einfachsten Schreiben und Zeichnen in den Sand oder auf die Schiefertafel, dann schließlich im Zeichnen, Malen, im Sprechen und Singen eine Kraft und Fähigkeit sich kundtut, die alle tierischen Kräfte und Fähigkeiten nicht bloß dem Grade, sondern dem Wesen nach überflügelt. Nicht umsonst legt Fröbel in all seinen Spielgaben den Nachdruck auf die Deutung, die Deutsamkeit, die Lebensbedeutung im Erleben und Tun. Man vergegenwärtige sich nur einmal die schlichte Tatsache, daß ein Tier noch kein Bilderbuch angesehen hat im kindlich menschlichen Sinne und daß noch kein Tier trotz aller praktischen Intelligenz, die wir heute den höheren Tieren zuerkennen, einmal ein Dreieck oder einen Vogel in den Sand oder aufs Papier gezeichnet hat.

Es wäre unpsychologisch, wenn man etwa annehmen wollte, daß nicht auch die Trieb- und Gefühlsseite des Menschen, sein vitaler Hunger nach Erleben und das unbewußte Streben nach positivem Gefühlsgenuß dabei mit im Spiele wären. Der Mensch ist immer auch noch animalische Lebensform, d. h. er kann auf die Betätigung elementarer Triebe und Affekte, auf seinen Lebens- und Bewegungstrieb, auf die Befriedigung seines Nahrungs- und Gesellungstriebes nicht verzichten, so lange er wirklich leben will. Das darf aber in keiner Weise über die anthropologische Urtatsache hinwegtäuschen, die darin zum Ausdruck kommt, daß der Mensch nicht nur als triebhaftes Wesen mit Natur und Mitmenschen in Verbindung steht, sondern daß schon im geistigen Atemzug, als dessen Äußerung man nicht ohne tieferen Sinn das Lächeln bezeichnet hat, ein höherer, ein freierer Sinn nach Deutung und Bedeutung des Lebens sich ankündet. Fröbel bringt das mit den Worten zum Ausdruck, daß das Erleben und Tun des Menschen nicht nur an das Sinnliche als solches geknüpft ist, sondern an das Sinnliche als zugleich Sinnbildliche. Wenn die Mutter mit dem drei Monate alten Kind sich unterhält, auf es einredet, mit seinen Händchen oder Beinen spielt, dazu singt und das Kind bewegt, so gewahrt sie im Ausdruck und Lächeln des Kindes etwas urtümlich Menschliches; ihre Lebenseinigung mit dem Kind weckt das „Ahndungsvermögen“ im Kinde. Sie verspürt das geistige Glück dieser innigen Berührung im Medium sinnlich-seelisch-geistigen Seins, nämlich im totalen leibseelischen Ausdrucksfeld menschlicher Artung. Darin aber

bestehen die geistigen Urerlebnisse und Urerfahrungen des erwachenden Lebens. Anknüpfend an diese sinnbildliche Erlebniskraft im Kinde, sie weckend und steigernd, einigt sich das reife sinnbildlich sich äußernde und bewußt gestaltende reife Leben, in Ausdruck, Miene und Gebärde der Mutter, in Bewegungen, im Wort und Klang mit dem geistig keimhaften Leben, dessen sinnbildliche Gestaltungskraft damit selbst schrittweise in immer neue Formen des geistigen Lebenszusammenhanges einführend. Damit ist zugleich gegeben, daß die entscheidenden Medien und Vehikel menschlicher Entwicklung, Bildung und Erziehung in diesen allmenschlichen, sinnbildlichen Erlebnis-, Bildungs- und Gestaltungsweisen und den sinnbildlichen oder symbolischen Formen überhaupt liegen.

Es ist unbestritten eine der genialsten Leistungen in der Geschichte der Pädagogik, daß uns Fröbel nicht nur auf diesen Herz- und Keimpunkt aller echten Menschenentwicklung, -bildung und -erziehung hingewiesen hat, sondern zugleich auch in bisher unübertroffener Feinfühligkeit die wesentlichen Formen, Stufen und Gehalte unmittelbarer sinnbildlicher Lebenserziehung zur Aufhellung und zur Besinnung gebracht hat. Wenn wir diese im folgenden in gedrängter Kürze darzulegen uns bemühen, so sind wir uns dabei wohl bewußt, daß wir damit aus dem Gewebe allseitiger Lebenseinigung in unorganischer Weise bestimmte Fäden herauslösen und verfolgen. Doch wissen wir keinen andern Weg, um zu einem klaren Bewußtsein der mannigfaltigen Gliederung sinnbildlicher Lebenseinigung, sinnbildlicher Bildungs- und Erziehungsformen zu kommen. Wie in der organischen Natur draußen, so ist es in dem menschlichen Leben auch: alles ist mit allem verbunden. Wir aber sind selbst ein Glied in, wir aber haben selbst Wesen und Bestand nur in der konkreten Anteilnahme an diesem allgemeinen Lebenszusammenhang.

Schwierig ist der hier vorliegende Sachverhalt vor allem auch deshalb, weil es kaum zwei Menschen gibt, die in bezug auf ihre Lebensfülle, Gestaltungskraft und den Grad ihrer Lebensklärung einander ganz gleich wären. Zu gleicher Zeit sind in ein und demselben Lebenszusammenhang alle Entwicklungs- und Bildungsstufen der Menschheit gegenwärtig und konkret wirksam. Die ganze Geschichte und Entwicklung der Menschheit ließe sich am Leitband dieses Grundgedankens darstellen, doch geht uns hier nicht so sehr die Entwicklung, Bildung und Erziehung des gesamten Menschengeschlechts im allgemeinen, als vielmehr die Bildung und Erziehung des heutigen Menschen zur Anteilnahme am allseitigen völkischen Lebenszusammenhang im besonderen an. So sollen die folgenden Ausführungen das bildungsanthropologische Grundthema durchführen aufhellen, an konkreten Lebens- und Bildungsbezügen illustrieren: Das Sinnbildliche im Haushalt völkischer Bildung und Erziehung. „Es spricht sich hierdurch merkwürdigerweise ein großes durchgreifendes Allgemeines aus, nämlich: daß nicht nur die Kinder- und Jugendentwick-

lung und Bildung, sondern die des Menschengeschlechtes überhaupt (und im allgemeinen stets vorwaltend und zuerst) nicht bloß an das Sinnliche, sondern an das Sinnliche (als zugleich sinnbildlich) geknüpft ist" (Aus: „Geist der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung").

Das Sinnbildliche, als Zentralmotiv alles menschlichen Werdens, aller menschlichen Bildung und Erziehung, zeigt, sobald man es im Lebensprozeß, im aktuellen Bildungsgeschehen sieht, die polare Struktur und Dynamik alles Lebendigen. Das Erleben der Umwelt, die Erfahrung und Beobachtung, das Ertragen und Erleiden des menschlichen Schicksals zeigen die Bewegung von außen nach innen. Gleich dem Akt des Einatmens wird hier die Außenwelt in das menschliche Gemüt eingesaugt. Dieses Erleben, dieser Aufnahmeprozeß ist von wesenhaft anderer Struktur als das Kräftespiel in der anorganischen Natur oder als das Reizreaktionsverhältnis im Bereich der organischen Formen. Der Mensch ist nicht nur durch animalische Fühlbarkeit auf die Außenwelt gerichtet, seine Seele, sein Gemüt, sein Sinn kann sich über diesen Zwang erheben, d. h. der Mensch erlebt das Äußere nicht nur als ein Sinnliches, sondern als ein Bildhaftes, das seine Seele unmittelbar und sinnhaft anspricht. Die Seele ist vernehmend, zustimmend, ablehnend, je nach der lebensmäßigen Situation. Oder von der Seele aus gesehen, können wir auch so akzentuieren, daß wir sagen, sie vernimmt die Außenwelt sinnbildend, sinnerlebend, sinnerfassend schon vor aller Gestaltung nach außen.

Dem Ausatmen können wir dann füglicherweise das Kundtun, die Darstellung und die Abbildung inneren Sinnes nach außen und in Äußerem vergleichen. Die Bilder der Seele, Gedanken, Gefühle, Willensimpulse werden in Äußerem zur Darstellung gebracht, dem Stoff eingeformt. Die Seele ist in diesem Aktbezug sinnbildend. Man muß dabei nur bedenken, daß auch für die richtige Auffassung der Umwelt, für sinnhaftes Bilderleben z. B. schon eine innere Aktivität, ein tätiger Sinn, vorausgesetzt ist. Die Aktivität nimmt nur das eine Mal mehr die Richtung nach innen, und verharrt und wirkt im Innern, das andere Mal mehr nach außen. Ein vollständiges Leben aber, vor allem auch eine lebensgesetzliche Bildung und Erziehung muß immer beide Lebenspulse berücksichtigen; sie sind dem geistigen Leben und seiner Gesundheit ebenso notwendig wie Aus- und Einatmen dem körperlichen.

Eindruck und Ausdruck, Verstehen und Darstellen, oder wie es dann auch bei Fröbel heißt „Darleben", sind also die Phasen in diesem dynamischen Bildebezug. Das Wesen des Menschen besteht in einem nie ermüdenden Streben, das sich in der Tat, in Lebenssättigung und Lebensdarstellung mit sinnvollen Gehalten erfüllt. Der Mensch ist ein Gliedganzes am großen Organismus der Schöpfung; schon im kindlichen Tätigkeitstrieb äußert sich der schaffende Gestaltungswille der Schöpfung.

So ordnet Fröbel den Menschen in die Schöpfung ein; so versteht er das ganze Bildungsgeschehen von Gott her.

Schon mit dem Tag der Geburt tritt das Kind in einen körperlich und geistig allseitig bestimmenden sinnbildlichen Lebenszusammenhang ein. „Sein Körper verknüpft es ja mit den Stoffen der Erde, seine Glieder verbinden es mit der immer neu aus sich schaffenden Umgebung, wie seine Sinne mit der gesamten einwirkenden Sinnenwelt; sein beginnendes Sich-selbst-Fühlen, sein heraufdämmerndes Ahnen, sein erwachender Geist verknüpfen es mit allem, was als Leben erscheint, als Leben sich kundtut, nein! verknüpft es nicht erst, sondern zeigt es schon in innerer Einigung mit der gesamten Lebens- wie der Geisteswelt" (Mu. u. Ko.).[1] Die Regsamkeit des Körpers, die Beweglichkeit und der Gebrauch der Glieder und die Tätigkeit der Sinne offenbaren die göttliche Kraft auch im kindlichen Wesen. Zugleich entfaltet in diesem Tätigkeitstrieb das individuelle Lebensglied sein eigenes Selbst. Damit aber tut sich das Bestreben kund, sich in sich zu fühlen und außer sich darzustellen, nach außen hin kund zu tun, wie auch aktiv Äußeres in sich aufzunehmen. So gleicht das neugeborene Kind „einem reifen, der Mutterpflanze entsunkenen Samenkorne, das Leben in sich selbst trägt und es auch, gleich jenem, in fortgehendem aber immer geistigerem Zusammenhange mit dem allgemeinen Lebensganzen selbsttätig aus sich entwickelt" (Kg.).[2] Dieses „Samenkorn" trägt in sich die Möglichkeit zu späterer gestalteter Lebensfülle. In tätiger Berührung mit dem schon gereiften Leben, dem allseitigen Lebenszusammenhang, entwickelt es sein eigenes Wesen. (Fortsetzung folgt.)

* *

Filmkunst und Erziehung.

Von Friedrich Glaeser.

Daß sich im Film (Tonfilm) neue Wege der öffentlichen Meinung, des Wissens und der Geistigkeit aufgetan haben, steht außer Zweifel. Und daß er in einem ganz wunderbaren Maße, mehr als jede andere Kunst, die große Menge beherrscht, kann keinem Beobachter unserer Zeit entgehen. Der Film ist ein Bindemittel des kollektiven Denkens und Fühlens geworden, von dessen Kraft wir uns kaum noch eine zureichende Vorstellung machen können.

Die Sorge um das geistige Leben eines Volkes hat sich dem Film naturgemäß bald zugewendet. Was man dabei gewollt und versucht hat, soll hier nicht verfolgt werden. Es sei nur festgestellt, daß man in der Regel

[1] Abkürzung für „Mutter- und Koselieder, wie auch Lieder zu Körper-, Glieder- und Sinnenspielen". Hrsg. von Johannes Prüfer. 4. Auflage. Leipzig 1927.

[2] Abkürzung für „Die Pädagogik des Kindergartens". Hrsg. von Wichard Lange. 2. Auflage. Berlin 1874.

doch am Wesentlichen vorbeigegangen ist. Man hat zunächst im Film ein wertvolles neues Mittel der Volksbildung erkannt und hat ihn dann in der Form des Lehrfilmes in den Dienst auch der Jugendbildung gestellt. Im übrigen blieb die Kunst des Laufbildes sich selbst überlassen, nur eingeengt und überprüft von einer Zensur, die Verstöße gegen sittliche, religiöse, politische Anschauungen zu verhindern hat. Daß solche Maßnahmen unzureichend sind, ist leicht einzusehen. Eine Zensur kann immer nur beschränkend wirken, der Lehrfilm aber (oder „Kulturfilm", wie man heute oft sagt) erschöpft ja doch nicht im entferntesten die geistigen Möglichkeiten des Filmes, mag er auch als Mittel lebendiger Anschauung außerordentlichen Bildungswert haben.

Ein Lehrfilm vermittelt Tatsachen; er ist ohne eine, wenn auch im weitesten Sinne wissenschaftliche Grundeinstellung nicht denkbar. Um wieviel er dabei der Erzählung, dem Bericht, dem starren Bilde, ja auch der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung überlegen ist, ist sofort klar. Er kann Wirklichkeit in einer Auslese und Fülle, in sinnvoller Ordnung und Gestaltung zusammendrängen, wie sie die Natur nur im seltenen Zufall darbietet. Daß solche Wirklichkeitsformung über ein bloßes Abbilden von Tatsächlichem weit hinausgeht, gilt mit Recht. Doch das Gleiche gilt für jeden menschlichen Versuch, der „Tatsachen" Herr zu werden. Auch wenn wir noch so sehr in unmittelbarer betrachtender Anschauung den Dingen zugewendet sind, sehen wir sie doch stets als irgendwie geartete und in irgendeiner Richtung bedeutende Dinge, d. h. also in eine sinnvolle Ordnung der Wirklichkeit eingeordnet. Wenn nun auch der Lehrfilm gerade darin noch besondere Entwicklungsmöglichkeiten hat, wie sich in ihm gleichsam der geistige Hintergrund gestaltet, vor dem dann das Tatsächliche aufscheint, oder mit andern Worten, mit welchem geistigen Bande der Sinnhaftigkeit und Bedeutung das gebotene Stück Wirklichkeit zur Einheit geknüpft ist: sein Reich bleiben doch die Tatsachen, und sein Ziel kann doch immer nur sein, sie zu vermitteln.

Das Reich der Filmkunst aber ist in erster Linie die Bilddichtung, und ihr Ziel ist nicht, Tatsachen zu vermitteln, sondern eine „Welt" vorzuführen. Wie die Dichtung überhaupt will sie im wesentlichen nicht Dinge und Vorgänge schildern, noch über Begebenheiten bloß berichten, sondern, indem sie das auch tut, läßt sie jeweils in eine bestimmte Welt Einblick tun, sie sehen und mitfühlen, in ihr leben. „Welt" im anthropologischen Sinne aber ist kein Inbegriff von Dingen und Tatsachen, sondern Welt ist ein Lebensraum, in dem sich Begebenheiten abspielen und der von einer bestimmten Atmosphäre erfüllt ist. Atmosphäre aber bedeutet Sinnhaftigkeit, einen bestimmten „Geist", in dem sich der Sinn des Existierens in jener Welt spiegelt. Dabei greifen die drei Momente eng ineinander ein: Lebensraum (Sphäre) und Atmosphäre bedingen einander in verschiedener Weise, ebenso wie Begebenheit und Sphäre, während Begeben-

heit und Atmosphäre in der Regel überhaupt eine lebendige Einheit darstellen, die erst tiefer dringendes zerlegendes Denken auflösen kann.

Man versuche, an einer bestimmten Filmdichtung als Beispiel jene drei Momente zu sehen. Das, was sich abspielt, dasjenige also, was am augenfälligsten ist, den naiven Zuschauer am meisten beschäftigt und am leichtesten festzuhalten und wiederzugeben ist, ist die Begebenheit. Sie spielt in einem bestimmten Lebensraum: d. h. in einem bestimmten sozialen und gesellschaftlichen Milieu, unter Menschen von bestimmtem Gepräge, mit bestimmten Lebensgewohnheiten und Lebensformen. Eben damit aber ist zugleich die diese Sphäre erfüllende Atmosphäre gegeben, ihr existenzialer Sinn. Diese Atmosphäre wird für feines Gefühl oft schon von vornherein, schon am Anfange der Handlung spürbar. Jedes Milieu hat schon in seinen Äußerlichkeiten eine bestimmte Physiognomie und verrät damit seelischen Gehalt und seelische Stimmung.

Es wäre ein Irrtum zu glauben, der Film sei durch seine überwiegend realistische Haltung nur auf Tatsachen und Begebenheiten gerichtet. Wenn auch die Handlung zunächst für die große Menge der Zuschauer vorherrscht, gerade der Film kann sich gar nicht auf sie beschränken, wie etwa die epische Dichtung, die in der Form bloß berichtender Erzählung wirklich eine weitgehende (natürlich nie eine vollständige) Abstraktion von Lebensraum und Atmosphäre vollziehen kann. Der bloße Tatsachenbericht, den etwa ein landläufiger Detektivroman gibt, kann wirklich die Ereignisse gleichsam in einem luftleeren Raum als bloße Ereignisse ablaufen lassen; im Film hingegen, wie auf der Bühne muß das Milieu, in das sie gestellt werden, sofort deutlich sichtbar werden, und die handelnden Personen sind nicht mehr bloße Täter, sondern Menschen von bestimmtem Gepräge, hervorgewachsen aus einem Lebensraum und mit ihm durch ihren Charakter und ihre Existenz verwachsen. Dabei kommen nun dem Film zweifellos unvergleichlich viele und feine Mittel der Darstellung zu: fast ungewollt und unvermerkt rundet sich das Bild des Lebensraumes allmählich plastisch ab (eben darauf zielt vornehme Filmkunst hauptsächlich), und das Auge nimmt durch das Bild tausend Einzelzüge und Feinheiten auf, wie sie durch die bloße Wortkunst (Dichtung) selten vermittelt werden können, außer bei entwickeltster Kunst der Sprache und bei hoher Kultur des Hörens und Verstehens.

Gerade dadurch nun, daß der Film die Begebenheiten am wenigsten von Sphäre und Atmosphäre loslöst, bietet er „Wirklichkeit“ in besonderem Grade: nicht als Summe von Tatsachen, die schlechthin festgestellt werden, sondern als „Welt“, die voll gesehen und erlebt wird, ja geradezu erlebt werden muß. Die Filmkunst ist diejenige Kunst, die den Menschen in der Gesamtheit seines Daseins am meisten ergreift und bewegt — das heißt bei weitem nicht: geistig am tiefsten. Denn das verhindert die unvermeidliche Vorherrschaft der Begebenheiten und der Dingsphäre, obwohl ohne

Zweifel eine entwickeltere Filmkunst die aufdringlichen Wirkungen eines bloß äußerlichen Geschehens vermeiden und sich der seelischen Tiefe der dramatischen Dichtkunst nähern kann. Aber im Film spricht das Dasein in seiner lebendigen Verquickung von Geschehnissen, Lebensraum und Atmosphäre am packendsten zu uns. Dazu tragen auch die technischen Möglichkeiten des Films wesentlich bei; der Ablauf der Filmhandlung läßt den Zuschauer nie zur Besinnung kommen — welch unerhörter Vorzug und zugleich welch furchtbare Gefahr für Geist und Kunst! Der Film nimmt notwendig gefangen, er zwingt mitzuleben; er täuscht eine Welt vor, die schon fast außerhalb der Grenzen des „Spieles" liegt. Die Filmkunst ist existenznahe in einem Grade, wie keine andere Kunst es sein kann und im Grunde es auch gar nicht zu sein strebt.

Der Film gibt eine bildhafte Darstellung nicht bloß von Begebenheiten, sondern der Welt überhaupt — in einem bestimmten Daseinsausschnitt. Diese Darstellung ist die umfassendste und intensivste, die wir denken können, zugleich auch sicherlich die primitivste: ihr fehlt der Weg ins eigentlich Geistige, die Formung in Wort und Idee, wie sie für die Dichtung wesentlich ist, die Reflexion über das Leben. Was der Tonfilm auch an Möglichkeiten des gesprochenen Wortes gebracht hat, alles steht unmittelbar im Dienste der Begebenheiten oder der Milieuschilderung; nichts davon tritt als Ideengehalt geistig hervor. Jede Dichtung liegt an irgendeinem Punkte der Strecke, die die geistigen Auseinandersetzungen mit dem Leben darstellt; jeder wohnt ein gewisser Bruchteil „Theorie", ein gewisses Maß von Urteil und Entscheidung inne. Anders der Film (naturgemäß und solange er nicht versucht, bloß die Bühne nachzuahmen): er gibt bildhafte Darstellung — aber nun keineswegs nur von sehbaren Dingen, sondern eben von menschlicher Existenz.

So ist seine Primitivität wiederum in ungeahntem Maße reichhaltig: im unmittelbaren Ganzen des Lebens sind doch zugleich die sinnhaften Elemente des Lebens gegeben, und sie sind — das ist das Wichtigste — nicht wie in alltäglicher Lebenserfahrung nur verhüllt da, sondern durch Kunst unterstrichen und herausgehoben. In dem Daseinsbilde, das ein Film vor uns erstehen läßt, ist je eine bestimmte ideelle Struktur enthalten; die Atmosphäre dieses Bildes strömt notwendig einen „Geist" aus, der zwar nicht rational gefaßt ist (außer in lehrhaften, tendenziösen Filmen zu Zwecken der Aufklärung, Propaganda usw.), sondern aus der Gesamtheit des angeschauten Lebens zu uns spricht, darum aber auch um so packender und — für die große Menge der Zuschauer — zwingender.

Man könnte sich eine Hochentwicklung des Filmes vorstellen, durch die sich diese Kunst aus ihrer Primitivität überraschenderweise geradezu zur vielleicht tiefsten und sozusagen philosophischesten aller Künste erhebt: dadurch, daß die Schau von Dingen und Begebenheiten sich zu einer wahrhaften Gestaltenschau und Wesensschau entfaltet, dadurch, daß in

ihr existenziale Ideen greifbar werden — aber nicht in theoretischer Einkleidung, nicht auf die Rede gestützt, sondern eben verschmolzen mit der Gestaltenfülle einer geschauten „Welt". Eine Gestaltenschau solcher Art kann zum metaphysisch geformten Schattenspiel des Lebens werden, in ihr kann sich der Kosmos des „Menschlichen" mit solcher Eindruckskraft und mit solchem Farbenreichtum auftun, wie sonst kaum in einer Kunst. Idee als Gestalt und nicht als Begriff, das ist das Wesen aller Kunst überhaupt; im Film aber verbindet sich die Gestalt am engsten mit der unmittelbaren Bilderfülle des gelebten Lebens. Er bezahlt es mit der Würde und Reinheit der Ideen, gewinnt aber dadurch eine unerhörte Konzentration, eine unmittelbare Einheit von Leben und Idee, Dasein und Sinn.

Im Film ist der geistige Gehalt nicht Reflexion über das dargebotene Dasein (die Filmkunst gehört trotz Tonfilm wesensmäßig nicht zur „redenden Kunst"), sondern er ist Lebenssinngebung, die diesem Dasein, völlig mit ihm verschmolzen, innewohnt. Das geschaute Leben stellt einen Sinn implicite durch Gestalt und Physiognomie dar; es „spricht" ihn nicht explicite aus (den Tendenzfilm immer ausgenommen). Da nun aber, wie gezeigt wurde, der Film den Zuschauer unmittelbar ergreift und in der Regel zu intensivstem Miterleben zwingt, wird jene Lebenssinngebung notwendig zur immanenten Sinnbestimmung des Lebens auch für den Zuschauer. Mit andern Worten: im Film erschließt sich dem naiven Zuschauer (der ist in unserer Frage entscheidend) nicht bloß ein beliebiges Stück Welt, sondern „die Welt", „das Leben" schlechthin, d. h. er schaut nicht etwa bloß Ausschnitte aus dem Leben, die neben dem seinigen „auch" wirklich sind, sondern unter den mannigfaltigen Einblicken in die Welt formt sich in ihm unvermerkt Sinn und Gehalt des eigenen Daseins. Zusammen mit der Anschauung der Welt, die ihm die Filmkunst vermittelt, gestaltet sich eine Anschauung vom Leben, die naturgemäß als echte „Lebensanschauung" vor jeder Scheidung in Denken und Handeln, Wissen und Wollen liegt und den Menschen in seiner einheitlichen Gesamtheit bestimmt.

Die Filmkunst ist heute einer der wesentlichsten Wege, auf denen sich die Bewußtwerdung des Lebens, die Sinngebung des Daseins im großen Umfange vollzieht. Durch sie vornehmlich bildet sich die „öffentliche Meinung", im weitesten Sinne genommen, die öffentliche Lebensanschauung. Denn die durch sie vermittelte Sinnbestimmung des Lebens dringt durch Auge und Ohr, auf mannigfaltigen Wegen seelischer Berührung unvermerkt in die Seele des Zuschauers ein; sie erweckt dort weniger Gedanken und Reflexionen, aber um so mehr eine Anschauung vom Leben; sie lehrt und überredet weniger, aber sie führt den Zuschauer unvermerkt zu einer bestimmten Art, die Welt und das Leben zu sehen. Der Sinngehalt von Filmdichtungen wirkt in der Regel nicht als begründeter, sich rechtfertigender Sinn, sondern durch unmittelbare Übertragung, ja Ansteckung. Alle

übrige Kunst nimmt ihren Weg über den denkenden Geist, über geistig geformte Anschauung; die wesentlichen Quellen ferner, aus denen die öffentliche Meinung gespeist wird, sind doch immer Wort, Reflexion, denkende Stellungnahme (wenn auch oft oberflächlich und unsolid). Die Filmkunst aber unterscheidet sich von all dem: ihre Hauptwirkung wurzelt in dem Leben, das sie schauen läßt, und in dem Sinn, der solches Leben unmittelbar erfüllt. Die filmische Gestaltenschau wird zur Selbstanschauung des Lebens. Aus ihr wächst wie aus der Atmosphäre der Umgebung, in der wir leben, ein nach bestimmten Sinnmomenten aufgebautes Weltbild hervor.

Man wird dagegen einwenden, daß gerade die Fremdheit der vorgezeigten Welt ein verbreitetes Motiv der Filmkunst ist, das dem Bedürfnis nach Außergewöhnlichem, Fremdem, ja Exotischem entgegenkommt. Doch steigert nicht gerade die Fremdheit leicht die geheime Ansteckung? Das Fremde wird ja nie als völlig Sinnfremdes gesucht, vielmehr als eine Welt, die bestimmte Sinntendenzen erfüllt, welche in der eigenen Welt zurücktreten müssen; die Sphärenfremdheit gewinnt ihren ganzen Reiz erst durch eine verborgene Sinnverwandtschaft. Wenn sich z. B. Jugendliche an Abenteurer- und Verbrecherfilmen begeistern, ebenso wie an Räuber-, Indianer-, Detektivgeschichten, so suchen sie in der fremden Welt Befriedigung heldischer Motive, die sich in ihrem Leben nicht auswirken können. Man verliert sich an eine fremde Welt, weil man dabei unvermerkt sich selbst findet.

Allerdings gibt es auch einen Schautrieb, der Neugierde verwandt, der den Menschen Fremdartiges und Neues aufzusuchen treibt, im übrigen aber keineswegs daran hindert, sein bescheidenes eigenes Leben in engen Grenzen zu führen. Die Phantasiewelten, in die die Kunst, ganz besonders aber die Filmkunst einführt, genügen in der Regel diesem Schautrieb, diesem geistigen Wandertrieb, sie beschäftigen den Menschen wohl als Traumwelten gewisse Zeit, aber sie formen nicht sein Leben. Und wenn sie ihn auch vorübergehend mächtig ergreifen, ist es nicht darum, weil sie eben bestimmten Bedürfnissen entgegenkommen und den Menschen so von diesen befreien? Zweifellos gibt das Miterleben fremden Daseins reiche Möglichkeit dazu, daß Regungen befriedigt und Bedürfnisse gestillt werden, denen im eigenen Leben kein Spielraum gegeben ist; solches Miterleben ist unter Umständen ein gesundes Ventil, ja man kann seine Wirkungen denen der Katharsis im Sinne des Aristoteles vergleichen: es führt zur Läuterung von Erlebnissen und zur Befreiung von störenden seelischen Faktoren.

So richtig all das unter Umständen sein mag und so wertvoll es ist, daß im Phantasieleben Ventile geschaffen werden, die wesentlichen Wirkungen der Filmkunst liegen doch in anderer Richtung. Die durch Filmdichtungen ausgelösten Erlebnisse bilden nicht bestimmte abgegrenzte Erlebnisbereiche, die sich deutlich von den Eigenerlebnissen des Zuschauers unterscheiden;

wenn die im Bilde gezeigten Begebenheiten auch in anderer Sphäre spielen, ihr Sinn- und Erlebnisgehalt wird meist unschwer in die eigene Lebenssphäre übertragen werden. Wie in aller Kunst sind dann nicht die besonderen Gestalten in Zeit und Raum wesentlich, nicht die konkrete Einkleidung, sondern der „menschliche" Sinngehalt. Es sind zuletzt immer wieder bestimmte Themen des Erlebens, die bei aller Verschiedenheit von Sphäre, Situation, Begebenheit abgewandelt werden.

Die menschlichen Grunderlebnisse, in denen auch die unmittelbare (nicht reflektierte) Lebensanschauung begründet ist, gestalten sich in jedem Menschen gemäß allen Einzelerlebnissen, in denen sie anklingen. Die heutige Psychologie ist auf dem Wege, in ganzheitlicher Betrachtung das, was vor allem für das Gebiet der sinnlichen Wahrnehmung schon erkannt ist, ähnlich auch in den verschiedenen Formen des Erlebens aufzudecken. Es gibt geradezu Wahrnehmungsschemata, die als ein Ganzes mit bestimmter Struktur den einzelnen Elementen vorgegeben sind. Ebenso muß man auf Erlebnisschemata stoßen, die das einzelne Erleben von vornherein schon in eine bestimmte Form pressen, vor allem es mit bestimmtem Sinngehalt ausstatten. Die Art z. B., wie Menschen ihre eigenen Liebesregungen erleben und somit auch deuten, kann recht mannigfaltig sein; sie hängt aber nicht bloß von allen jeweils vorangehenden Eigenerlebnissen ab, sondern nicht minder von mitangeschauten, miterlebten Fremderlebnissen. Je mehr nun diese sich mit konkreter Sinngebung aufdrängen, desto größer ist die Gefahr, daß sie ein Schema, ja eine Schablone abgeben, in die dann das eigene Erleben hineingezwängt wird, ganz besonders dann, wenn sie diesem vorangehen. Wie mancher Jugendliche von heute erlebt seine Liebe ganz im Sinne von bestimmten Filmabenteuern, für wie viele gipfelt die wunderbare geistige Bewegung, die ein Liebeserlebnis auslöst, das was der Liebende denkt und sinnt, das was er in schöne, hohe Worte zu fassen sucht — in einem Tonfilmschlager!

Eine zureichende Lehre vom Erleben wird unterscheiden müssen zwischen dem, was man im einzelnen Falle erlebt, und dem, als was man es erlebt; sie wird aber diesen Unterschied sogleich wieder aufheben, indem sie erkennt, daß beide Momente eng ineinandergreifen, daß vor allem das Was vom Als-Was schon von vornherein geformt wird. Das Als-Was ist das Schema des Erlebens, die Schemata aber sind sinnhaft, sie sind verbunden mit der gesamten Sphäre des Sinnhaften, in der ein Mensch lebt. Darum entsprechen auch jeder geistigen Atmosphäre stilgerecht stets bestimmte Erlebnisschemata, die als Dispositionen in unmittelbaren „Anschauungen" zum Ausdruck kommen. Solche Schemata kennzeichnen jeweils ein bestimmtes geistiges Milieu, sie werden vom einzelnen übernommen und grenzen ihm von Anfang an den Bereich seiner Erlebnismöglichkeiten ab. Wer in bestimmter Umgebung, unter bestimmten Anschauungen aufwächst, der ist, wenn nicht andersartige Einflüsse eingrei-

fen, nur zu bestimmten Erlebnissen und Lebensdeutungen fähig. Dies um so mehr, je prägnanter und schärfer formuliert ihm die Erlebnisschemata begegnen. Daß dies aber gerade in der Filmkunst besonders leicht geschieht, ist uns schon klar geworden.

Nun sind wir an dem Punkte, wo die erzieherische Frage nicht mehr abzuweisen ist: ist sich die Filmkunst bewußt, daß sie im Besitze solcher Macht steht, ist sie sich ferner bewußt, daß ihr damit große kulturelle, sittliche, erzieherische Aufgaben gestellt sind, und ist sie bemüht, diese Aufgaben zu erfüllen?

Eine Antwort auf die eben gestellten Fragen wird, wenn man die durchschnittlichen Erzeugnisse der Filmindustrie (wie man hier statt Filmkunst sagen muß) prüft, im allgemeinen recht betrüblich ausfallen. Die Welt, die diese Erzeugnisse dem Zuschauer erschließen, die in ihr sich abspielenden Vorgänge und Erlebnisse, die Atmosphäre, die in ihr herrscht, all das ist wahrhaftig nicht geeignet, die Lebensanschauung des Volkes in gesunder und kulturell wertvoller Weise zu beeinflussen.

Zunächst die Welt. Die überwiegende Mehrheit der Filmhandlungen spielt in einer durchaus kapitalistischen Welt, in einer Welt ohne Lebensnot und Sorge. Die Menschen dieser Welt haben immer die Zeit und meistens auch die Mittel, ihren Erlebnissen und Abenteuern nachzugehen. Man prüfe einmal, wieviele Szenen in Luxuslokalen, in wunderbar ausgestatteten Hotels, in sündteuren Vergnügungsstätten spielen; eigenes Auto, weite Reisen, Verkehr in der internationalen Lebewelt, all das sind vielfach Selbstverständlichkeiten. Woher das Geld für die kostspielige, verschwenderische Lebensweise kommt, macht dabei gar keine Sorge; man hat es eben. Leben heißt die Welt genießen, auf große, reizvolle „Erlebnisse" warten, Abenteuer haben.

Nun ist es ja richtig, daß ein gut Teil eines solchen anspruchsvollen Lebensstandards auf die Rechnung der dankbaren technischen Möglichkeiten der Ausstattung und Regie zu setzen ist. Bilder aus einem Luxushotel, Szenen aus einer Bar, Reisen im Auto oder Flugzeug geben ganz andere Bildwirkungen als eine Armeleutstube oder eine billige Eisenbahnfahrt. Tatsache aber bleibt doch, daß damit in solchen Filmen nur ein bestimmter enger sozialer Kreis zur Geltung kommt, Menschen des Besitzes und des Geldes, Menschen, die nicht in täglicher harter Arbeit ihr Brot verdienen. Der Einblick in diese Welt ist für den größten Teil der Zuschauer ein seliger Wunschtraum; sie erleben dieses Leben so intensiv, weil sie es begehren. Der Trieb emporzukommen, reich zu werden, ohne Arbeit und Sorge leben zu können, befriedigt sich an solchen Träumen — aber er steigert sich zugleich an ihnen. Die modernen Märchen, die so viele Filme in aller Anschaulichkeit vorführen, z. B. etwa das Märchen vom seelensguten Bankdirektor und von dem hübschen, braven Mädel aus dem Volk, werden zunächst gewiß mit kindlicher Märchenfreudigkeit angestaunt —

aber sie wirken tiefer, sie erwecken Wünsche und Hoffnungen, sie verfälschen das Bild der Wirklichkeit. Nirgends kann die kapitalistische Sphäre des sorgenfreien Genußlebens so verführerisch, so anschaulich und packend auf das Volk wirken wie in vielen Filmdichtungen.

Der Sphäre entspricht in der Regel durchaus die Atmosphäre. Es fehlt solchen Menschen nicht bloß die Existenzsorge, es fehlt ihnen meist jegliche Sorge; das Leben fließt unbeschwert dahin, die Erlebnisse haben innerlich kein Gewicht, sie liegen leicht und reibungslos an der Oberfläche der Begebenheiten. Alle seelischen Verwicklungen lösen sich, alles Leid schwindet, alle Sorge um das Rechte und Gute verstummt — wenn nur genügend Geld da ist. Die Welt des Besitzes wird zum Paradies, Geld verleiht den Adel der Unschuld; wie kann es noch etwas Böses, wie eine „Sünde" geben, wenn einem ein herrliches, heiteres Leben entgegenlacht? Die Filmtraumwelt des freien, großzügigen Lebens ist mit einem ungeheuerlichen Erlebnisschwindel ausgestattet. Sie setzt sich über den Ernst des wirklichen Lebens hinweg; sie verdirbt das sittliche Gefühl, weil ihre verschwommenen Lebensideale vom edelmütigen Lebensgenuß, vom unschuldsvollen Glück usw. jeden Gedanken an Verantwortlichkeit und sittliche Selbstprüfung ersticken.

Am deutlichsten bestätigt sich das naturgemäß an den Liebeserlebnissen. Aus dem seelischen Gesamtbereich des Liebeslebens greift die durchschnittliche Filmdichtung nur bestimmte Phasen heraus; sie befreit sie kühn von aller seelischen Schwere und allen inneren Verwicklungen, hält nur noch die spannenden, genußreichen, interessanten Augenblicke fest — kurz jede Liebesbegebenheit wird in der Form des „Abenteuers" gesehen. Was sich nicht in diese Form pressen läßt, das besteht für die Welt des Filmes einfach nicht; wo ein Abenteuer zu Ende ist und wo die menschliche Problematik, die Sorge der Seele um Sinn und Bestand der Liebe beginnen müßte, bricht die Filmhandlung regelmäßig ab. Daß es in der Liebe nicht bloß den Reiz, die Anziehung, das Sichfinden gibt, sondern auch eine Bewährung, eine lebendige Realisierung, daß sie Menschen nicht bloß anregt und bewegt, sondern auch innerlich umgestaltet, all das sind Tatsachen, die den Filmdichtungen (von wenigen Ausnahmen abgesehen) fast unbekannt sind. Ganz zu schweigen von den Unterhaltungsfilmen, in denen die Liebe als Abenteuer im übelsten Sinne erscheint; solche Machwerke, die in der Regel nur eine Spekulation auf die niederen Triebe sind, kann man nicht zur Filmdichtung rechnen.

Wie mit den der Filmkunst eigentümlichen Mitteln der Fiktion, der Verkürzung, der Akzentuierung, der Verschleierung das menschliche Liebesleben in eine schwindelhafte Sphäre des Erlebens versetzt wird, kann nur ein in solchen Dingen Blinder übersehen. Nun wäre ja eine leichte, unernste Welt von Märchen und Träumen nicht unbedingt zu verurteilen: das ist aber gerade das Wesentliche, daß die Filmkunst eine solche Welt

als „wirkliche“ darstellt und daß diese Welt von den naiven Zuschauern als wirklich erlebt und geglaubt wird. Man stelle sich nur einmal anschaulich vor, wie diejenigen, die sich auf diesem Wege einen wesentlichen Teil ihrer „Lebenserfahrung“ holen, die Welt und ihr eigenes Leben ansehen müssen, welche Ideale ihnen vorschweben, welche Helden des Lebens sie verehren und wie ihnen dann die ganz anders geartete Wirklichkeit erscheinen muß.

Unsere Schilderung erscheint vielleicht übertrieben. Man wird zugeben, daß die Geistigkeit und die seelische Haltung in den meisten Filmhandlungen auf niedriger Stufe stehen, zugleich aber zu bedenken geben, daß nichts anderes als Unterhaltung, Zerstreuung, Ablenkung erstrebt wird; man wird die unheilvollen Folgen für das eigene Leben bezweifeln. Gewiß ist nun richtig, daß Filmerlebnisse kaum jemanden zum Revolutionär machen, daß sie nicht zum Bösen verleiten, wenn nicht schon vorher die Keime des Bösen da sind. Gewiß klingt es moralistisch übertrieben, wenn man sagt, sie untergraben die Moral: bedenkt man aber auch, was durch die Filmkunst versäumt wird, was an Möglichkeiten guten Wirkens verloren geht? Mag die durchschnittliche Lebensanschauung, die durch die Filmkunst verbreitet wird, vielleicht auch äußerlich nicht die Lebensweise der Menschen umgestalten, so höhlt sie sie innerlich aus, verurteilt das echte sittliche Pathos und die Ideale eines schlichten, ehrlichen Lebens zur Lächerlichkeit und schwächt die innere Kraft der Lebensgestaltung.

Darum halten wir der Filmkunst von heute weniger das vor, was sie anrichtet, als das, was sie versäumt. Denn jetzt steht die Erkenntnis klar vor uns, daß die Filmkunst ein wesentlicher, ungeheuer reicher und bedeutsamer Weg der Erziehung eines Volkes ist, und daß das, was dabei an positiver, aufbauender Erziehung versäumt wird, eben schon von Übel ist. Die geistige Atmosphäre, die die Filmkunst bis zum heutigen Tag verbreitet, wirkt nicht nur nicht erziehend, sondern sie erschwert die Erziehung noch, indem sie mit Lebensdeutungen spielt, die eine gesunde, seelisch echte und sittlich hochstehende Volkskultur unmöglich machen.

Die Filmkunst muß neu auf ernster kultureller und erzieherischer Grundlage aufgebaut werden. Sie muß sich dessen bewußt werden, welche Möglichkeiten ihr gegeben und welche Pflichten ihr damit auferlegt sind. Die Erziehung des deutschen Volkes, wie man sie heute sieht, als die innere Durchbildung des Volkes zur geschlossenen, immer neu sich gestaltenden Volkseinheit, kann kein Gebiet des öffentlichen Lebens und der Kultur außer acht lassen, sie darf sich auch nicht die Filmkunst als wertvolles Instrument entgehen lassen. Wenn nicht der gesamte Geist, der im Volke herrscht, gestaltet wird, helfen äußere Maßnahmen wenig und der Einzelerziehung sind dann oft verzweifelt enge Grenzen gezogen. Durch feste Lebensform, durch Gewöhnung und Gemeinschaft

einerseits, aber auch durch echte Gesinnung und Lebensanschauung anderseits muß ein Volk den Weg zu sich selbst geführt werden. Das Dasein eines Volkes nach außen hin zu sichern, ihm Aufgaben und Leistungen in der Welt vorzuhalten, ist wertvoll und unerläßlich, aber es genügt nicht: die innere Sinngebung des Daseins, die Verwurzelung der volkhaften Existenz in den seelischen Kräften aller einzelnen darf nicht vernachlässigt werden.

Die Einordnung unter das erzieherische Gesamtziel muß aber auch vor Mißdeutungen behütet werden. Um es gleich vorweg zu sagen: eine bloß propagandistische, tendenziöse Filmkunst bedeutet nicht die Lösung, die wir suchen. Es ist zweifellos ein Verstoß gegen Wesensgesetze (und solche Verstöße rächen sich stets, ob früher oder später), wenn alle Kulturzweige ausschließlich unmittelbarer und meist noch recht einseitiger erzieherischer Leitung unterstellt werden, wenn die gesamte Kultur einer einseitigen „Pädagogisierung" verfällt, abgesehen davon, daß dabei der Begriff des Pädagogischen zumeist recht engherzig im Sinne verstandesmäßiger, bewußter Beeinflussung gefaßt wird. Der Kultur und ihren Sondergebieten, der Kunst also nicht minder als der Wissenschaft, muß ihr Eigenrecht gewahrt bleiben, und sie werden den Zielen der Erziehung gerade durch ihre „reine" Selbstgestaltung am besten dienen, soferne man nur die Ziele hoch genug und die Wege weitherzig genug bestimmt und zugleich verhindert, daß in die Kunst fremde, kulturlose Tendenzen eindringen.

Eine propagandistische Filmkunst, die bewußt und absichtlich bestimmte Anschauungen predigt, hört auf Kunst zu sein; sie macht wirkliche Filmdichtung entweder unmöglich oder es kommt dazu, daß neben den Propagandafilmen erst recht eine verwilderte, unkontrollierte Filmdichtung ihr Wesen treibt. Die Filmkunst soll und kann erziehen. Aber sie soll es nicht als Lehre, nicht durch Reflexion und Wort, sondern durch Atmosphäre und Anschauung tun. Sie soll Idealen dienen, aber sie soll sie nicht wie durch ein Sprachrohr verkünden, sondern sie zur Grundlage ihres Schaffens machen und dann wiederum in geistiger, künstlerischer Gestaltung aufleuchten lassen.

Die Filmdichtung soll nicht werben, nicht lehren und predigen, sie soll echt geistige und ursprüngliche Sinngebung des Lebens sein. Sie soll der Bildung des Volkes dienen; dazu aber ist erforderlich, daß sie nicht von nüchternen Schulmeistern und Moralisten, aber auch nicht von Politikern geleitet werde, sondern aus dem Volke selbst hervorwachse. Die Filmindustrie soll nicht darum verantwortungslosen Spekulanten und Geschäftsmenschen entwunden werden, um als bloßes Werkzeug in die Hand von Banausen gelegt zu werden, sondern um dem wesenhaften Geiste, der volkhaften Dichtung zu dienen. Nie kann sich die filmische

Atmosphäre aus bloßen „Tendenzen" ernähren, sie muß selbst wieder aus einer lebendigen Atmosphäre stammen. Filmdichtung und Filmindustrie müssen in der Hand von Menschen liegen, die in gesunder Atmosphäre aufgewachsen sind und von fruchtbaren, schöpferischen Ideen erfüllt sind. Durch die Filmkunst soll das Volk sich selbst erziehen, sich selbst bilden, indem es sich in ihr wie in aller echten Kunst zum Bewußtsein seiner selbst und zu den Sinntiefen menschlichen Daseins durchringt.

Damit ist das Wesentlichste zur Atmosphäre einer erzieherisch wertvollen Filmkunst gesagt. Sie kann nicht mit Begriffen und Lehren aufgebaut werden, sie muß aus der irrationalen Fülle einer lebendigen Geistigkeit strömen; dann wird sie auch jene Unmittelbarkeit und Naturhaftigkeit besitzen, die sie zugleich einer echten Kunst würdig macht und mit dem wahren Leben verbunden sein läßt. Durch die Atmosphäre aber ist auch vielfach schon die Sphäre mitbestimmt. Was den Menschen aus dem Volke bewegen soll, darf nicht mehr vornehmlich in Gesellschaftskreisen spielen, die dem Volke innerlich fremd sind. Das Volk soll in der Filmkunst sich selbst sehen lernen. Im übrigen ist, wenn einmal mit der Echtheit des Erlebens Ernst gemacht wird und wenn künstlerisches Bestreben höher steht als geschäftliche Spekulation, gleichgültig, wo die Filmhandlung spielt, ebenso was sich als Handlung abspielt. Beide, Sphäre und Begebenheit, werden in ihrer Bedeutung zurücktreten, wenn sie Träger und Ausdruck eines geistigen Gehaltes sein werden; eben dadurch werden ihnen auch am zutreffendsten die Grenzen gezogen sein.

Immerhin muß die Filmkunst bemüht sein, sinnreiche und sinnorganische Gebiete der Wirklichkeit darzustellen, d. h. nicht solche, die reich an äußerem Getriebe, an Abwechslung und Aufmachung sind, sondern solche, die innerlich möglichst viele Dimensionen haben. Es sollen Sphären sein, in denen möglichst viele Grundmomente des menschlichen Daseins anklingen. Damit ist zugleich existenziale Fülle gefordert. So wird es keineswegs wünschenswert sein, im Gegensatz zu dem arbeitslosen Genuß- und Abenteurerleben nunmehr stets nur Menschen in ihrer einförmigen Alltagsarbeit zu zeigen. Aber es wird notwendig sein, das menschliche Leben in seiner Existenznot, in seiner unauflöslichen sozialen Verbundenheit, in seiner Abhängigkeit vom Schicksal und von naturhaften Mächten aufzudecken. Und ferner wird es notwendig sein, daß Arbeit, Sorge, Leistung, Erfolg in dem ganzen Bedeutungsreichtum erscheinen, den sie für ehrliches Streben und Fühlen tatsächlich haben können. Die Kultur muß nicht im Gegensatz zur verlogenen Schönheit, die in so vielen Filmwerken bisher das Leben verführerisch verklärt hat, von nun an als harte, freudlose Angelegenheit dargestellt werden, wohl aber müssen ihre Schattenseiten und Härten neben den herrlichen Blüten sichtbar werden. Der sicherste Leitgedanke wird dabei sein, daß ein Volk eine reich gestufte Vielheit und lebendige Einheit zugleich sein kann; dann werden die Buntheit der Lebens-

bilder und die einheitliche, klare Sinngebung einander nicht ausschließen, sondern ergänzen.

Wenn die Filmkunst die Fülle des gegebenen Daseins, das sie in Bildern festzuhalten versucht, mit schöpferischen, gestaltenden Ideen zu durchdringen vermag, wenn sie der Totalität, der Ursprünglichkeit und Echtheit des wirklichen Lebens gerecht wird, geht sie auch den Weg zu ihrer eigenen künstlerischen Vollendung. Sie wird diese finden, indem sie zugleich ihre geistigen und erzieherischen Möglichkeiten erfüllt, und umgekehrt. Künstlerische Vollendung bedeutet dann nicht mehr spielerische Empfindelei oder bloß subtile Feinheit der Regiekunst, sondern echte geistige Gestaltung unter strenger Formgesetzlichkeit. Die geistige Form aber ist bedingt durch den geistigen Gehalt. Die Kunst muß sich auf ihren ursprünglichen, wesenhaften Sinn einstellen, Ausdruck des lebendigen Geistes eines Volkes zu sein. Wenn die Filmkunst diesen Weg sucht, wird sie sich der Selbstanschauung und Selbstgestaltung eingliedern, die dem deutschen Volke als Ziel gestellt ist.

* *

Psychologisch-Pädagogisches über geistige Arbeit, Anstrengung und Überanstrengung.

Von Franziska Juer-Marbach.

1. Die Möglichkeiten geistiger Arbeitsweise.

Wir heben aus einer Typologie geistiger Arbeit zwei Haupttypen heraus: der gespannte und der schlaffe Mensch. Diese beiden Möglichkeiten zeigen sich z. B. beim Anhören eines geistigen Zusammenhanges (Vortrag), beim Lesen geistiger Werke, schließlich bei der eigenen geistigen Arbeit. Der Vergleich mit dem Sport (gespannt, schlaff) ist nicht nebensächlich. Wie in der harmonischen Körperausbildung müßte auch hier ein Ausgleich gesucht werden, denn jeder Typus birgt — wenn er sich überspitzt — seine Gefahr. Die Gefahr des allzu Gespannten ist der voreilige Kritiker, der zu früh urteilende. Die Gefahr des allzu Schlaffen besteht in der Passivität, der leichten Beeinflußbarkeit. Er kann leicht dahin gelangen, dem zuletzt Gehörten, Gelesenen, Gesehenen am meisten recht zu geben.

Mit der Zuständigkeit des Gespanntseins oder Schlaffseins wird man geboren. Doch verknüpfen sich mit diesen körperlich-seelischen Grundeinstellungen verschiedene andere Möglichkeiten.

Menschen, die von einem Problem oder dessen Lösung überfallen werden, sind ihrem Wesen nach sprunghafte Denker. Das heißt: ihr Unbewußtes arbeitet, wie bei allen Denkenden, ständig an dem weiter, was sie bewegt. Aber dieses Unbewußte hat einen besonders herrischen, tyrannischen Charakter. Es teilt nicht kontinuierlich die einzelnen Stadien mit, zu denen

der denkende Verstand gelangt ist; es bestimmt — scheinbar willkürlich — den Augenblick, in dem es etwas, fast explosiv, losläßt!

Anders die Menschen, die ihre Probleme mit auf ihre Spazierwege nehmen. Sie stehen sozusagen mit dem Denkmechanismus ihrer Person auf Freundschaftsfuß und wissen, daß sie sich darauf verlassen können, in langsamer, zielsicherer Arbeit zu der Klarheit zu kommen, die sie anstreben. Das sind die kontinuierlichen Charaktere.

Vom Standpunkt der geistigen Anstrengung wäre es nun interessant zu fragen: was strengt an sich mehr an, die sprunghafte oder die kontinuierliche Art zu denken? Auf den ersten Blick möchte man antworten: die sprunghafte! Haben wir es doch im Gefühl, daß alles, was sich kontinuierlich abspielt, auch schonender ist. Doch scheinen mir die Dinge nicht so einfach zu liegen. Und zwar will ich das Komplizierte daran so formulieren: es gibt sprunghafte Denker, die auch ihrem ganzen sonstigen Wesen nach „sprunghaft" wirken, jene Gelehrtennaturen, von denen man fühlt, wie sie unter ihrer Arbeit vibrieren, die an edle Rosse vor einem Ausritt erinnern. Diese Menschen sind ihrem Alltagstemperament und ihrer Gedankenarbeit verhaftet. Sie sind eben im Ganzen schäumende, vibrierende, meist führende Naturen. Diese Harmonie kann sie bei kluger und gesunder Lebensführung gesund erhalten. Es sind dann jene ewig jungen, überschäumenden Naturen, die noch mit weißen Haaren über das Temperament der Jugend verfügen.

Verstehen es diese Menschen aber nicht, eine Lebens- (und Liebes-) führung einzuhalten, die sie schont, dann werden sie, durch das Aufreibende ihres eigenen Charakters, früh zugrunde gehen. Recht eigentlich zugrunde gehen, wahnsinnig werden oder sterben, oder sich selbst umbringen.

Auch diese Typen kennt man — das sind diejenigen, die so „hoffnungsvoll" waren und so jung dahingegangen . . . Anders hingegen die kontinuierlichen Charaktere! Auch bei ihnen kann zwischen Alltagstemperament und Gedankenarbeit Übereinstimmung bestehen. Das ergibt das Urbild des klassischen Gelehrten. Bei ihm besteht die Gefahr, vorzeitig zu altern, geistig zu verkalken. Wenn sich der sprunghaft-temperamentvolle Mensch bewußt um Erholung und Ruhepausen bemühen muß, wird der gegenteilige Charakter es notwendig haben, durch größere Reisen, durch irgendwie aufregende Tatsachen sich selbst sozusagen „wach" zu halten. Tut er das nicht, dann ergibt sich jener Gelehrtentyp, der in seiner Jugend und frühem Mannesalter ein gutes vielversprechendes Werk zustande gebracht hat, aber nachließ, als er zu Amt und Würden gelangte. Ein auf Hochschulen nicht seltener Fall.

Wir sprachen bisher von den Problemen, ihren Lösungen und den verschiedenartigen Einstellungen des Menschen, an sie heranzugehen. Bertrand Russell behandelt in seiner „Analyse des Geistes" (Felix Meiner

Verlag 1927, S. 326ff.) ein ähnliches Thema, spricht aber von den Reizen (= Aufgaben) und den verschiedenen Reagierensmöglichkeiten.

Es ist einleuchtend, daß der klare, geschulte Geist sein Verhalten ändern muß, wenn sich der Reiz ändert. Ja, je klarer das Denkvermögen, desto sicherer, rascher und zuverlässiger wird sich die Einstellung ändern.

Für den Pädagogen besteht da die schwerwiegende Frage: läßt sich diese Änderung der Reaktionen erlernen und bis zu welchem Grad? Wir setzen ein mittleres Maß an logischer Begabung voraus, also weder Dummheit noch Genialität.

Sicherheit, Schnelligkeit, Zuverlässigkeit! Beginnen wir mit der Sicherheit: Manche Naturen erkennen (fühlen) bereits bei der geringsten Abweichung in der Fragestellung, daß eine Änderung vorliegt. Ihr logisches Empfinden ist unbedingt sicher; aber: den Unterschied der Dinge erkennen, heißt noch nicht, ihren Unterschiedsgrund erkennen. In diesem Fall sind viele Menschen. Es ist anzunehmen, daß ihre Begabung mehr eine formal-sprachliche ist. Diese Menschen fühlen tatsächlich mehr, als daß sie klar denken können. Man wird bei ihnen vermeiden müssen, sie zur Schnelligkeit zu erziehen. Ja, im Gegenteil. Man wird ihnen Zeit lassen müssen und sie vorsichtig, vielleicht mit Hilfe von Zwischenfragen zur Zuverlässigkeit hinleiten müssen.

Es gibt dann wieder Menschen, die zwar viele Feinheiten der Aufgabenänderung nicht bemerken, wenn sie aber bemerken, dann sehr rasch. Ihre Antwort ist rasch, wenn auch nicht immer richtig. Jedem Lehrer sind diese Fixen, die nicht immer die Sicheren und noch weniger die Zuverlässigen sind, bekannt. In ihnen wird ein starkes Temperament vorherrschend sein. Das Temperament, eine Sache zu Ende geführt zu sehen (also ein eiliges Zieltempo). Ein übermäßiges Dämpfen, wie man häufig in den Schulen bemerkt, wird nicht immer von Vorteil sein. Besonders dann nicht, wenn der Schüler dem Lehrer persönlich nicht lieb ist. Nach einer so schnellen Antwort ist es besser, ein — nicht von Mißmut gesättigtes Schweigen — eintreten zu lassen, dem Schnellen eine Besinnungspause gewissermaßen aufzuzwingen. Das bedeutet für den Schüler schon ein ziemlich starkes Zupacken; denn er wird ja von der Verve seines Temperaments sozusagen zurückgeschleudert auf eine vollkommene Ruhe und gezwungene Besinnung.

Schließlich gibt es noch Naturen, die zwar die Reizänderung nicht immer sicher erfassen, sie auch nicht schnell erledigen können, sie aber, wenn sie erfaßt sind, mit absoluter Zuverlässigkeit beantworten. Diese Menschen läßt man am besten, wie sie sind. Man kann versuchen, ihr Feingefühl für Änderungen in der Aufgabenstellung zu wecken, wird jedoch gut tun, sie nicht zu größerer Schnelligkeit anzuspornen. Es sei denn, daß eine ganz außerordentliche Langsamkeit vorliegt, was bestimmt selten vorkommt und dann auch einer besonderen Untersuchung bedarf.

Wir haben hier die verschiedenen Möglichkeiten, auf Reize (Aufgaben) zu reagieren, gesondert behandelt. Im Leben spielt sich das natürlich nicht so ab: da gibt es die verschiedenen Grenzfälle zwischen den einzelnen Stufen und vor allem auch abgestuft nach der Art der Reize; je nachdem ob es eine rechnerische Aufgabe oder das Abfassen eines Schriftstückes ist.

Der Pädagoge aber tut gut, bei der Analyse der Charaktere möglichst auf die einzelnen Grundzüge zurückzugreifen; das wirkliche Leben, der Mensch, mit dem er es tatsächlich zu tun hat, wird ihn schon daran hindern, in ein Buchwissen zu verfallen, das ihm wenig nützen kann.

Die Einteilung nach Sicherheit, Schnelligkeit und Zuverlässigkeit ist vom Standpunkt des Lernenden aus gemacht worden. Für den Gelehrten gilt das nicht im selben Maße; zwar zeigt sich in dem Suchen der Richtung (Richtung nach der Lösung) auch die größte persönliche Verschiedenheit. Von erstaunlichster Behendigkeit bis zu peinlicher Langsamkeit sind alle Grade vertreten, — etwas, was über den Wert der geistigen Leistung zunächst nicht das Geringste aussagt!

Wie ein Leitsatz in diesem charakterologischen Gewirr von Schnelligkeit und Langsamkeit der geistigen Arbeit erscheint uns ein Satz Messers (in „Empfindung und Denken“ S. 102). „Wir wissen, was wir suchen, aber andererseits wissen wir das Gesuchte eben doch noch nicht; wir haben es und haben es nicht. Hätten wir es nicht schon irgendwie . . . so könnten wir auch nicht sagen, ob das, was uns später einfällt, das Gesuchte wirklich ist.“

Hätten wir es nicht schon irgendwie! Wie denn? Voraussichtlich haben wir es in unserem Gefühl, das eben — je nach Menschen verschieden — einen gespannten oder weniger gespannten Charakter trägt. Dieses Rhythmische auch in unserer Denkarbeit, das uns so wichtig scheint, hat schon ein Mann des 18. Jahrhunderts seltsam vorausgeahnt. Es ist Chr. Lossius in einem 1775 erschienenen Buch „Physische Ursachen des Wahren“, der behauptet, Wahrheit sei „das angenehme Gefühl aus der Zusammenstimmung der Schwingungen der Fibern im Gehirn“.

Das Gefühl einer Zusammenstimmung ist es, das auch Messer offenbar gemeint hat und das für die Gebiete der geistigen Arbeit von so entscheidender Wichtigkeit ist.

2. Die geistige Arbeit.

Womit soll man bei der geistigen Arbeit beginnen? Diese Frage nach der Technik der geistigen Arbeit hat nie aufgehört, die Menschen zu interessieren. Um so interessanter die Antworten. Die „Rezepte“ in älteren Büchern sind ganz verschieden. Albert Paul z. B. (Wie sollen wir geistig arbeiten? Eine Hygiene und Ästhetik der geistigen Arbeit. Berlin, 1902) findet, man solle mit dem „Unangenehmsten“ beginnen. Henry Edw. Jost dagegen (Über die beste Art geistig zu arbeiten) empfiehlt das Gegen-

teil! Also selbst die Ratschlaggeber, sozusagen die Briefsteller der Tageseinteilung, sind uneins. Probieren geht da über studieren. Man muß wissen, ob man die unangenehmste Arbeit, wenn man sie sich aufspart, am Ende — gar nicht tut! Dann muß man, notgedrungen, mit ihr beginnen. Oder aber: man kennt sich und weiß, daß einen die angenehmeren Arbeiten so sehr in gute Stimmung versetzen, daß man das Unangenehmere dann schließlich „mitnimmt". Für den Gelehrten kommt diese Frage weniger in Betracht. Für den Schüler ist sie außerordentlich wichtig; für das Leben des Alltags in Büro und bei sonstiger Arbeit nicht minder.

Gehen wir auf die beiden Typen — der mit dem Unangenehmen beginnt und der mit dem Angenehmen beginnt — ein wenig ein.

A muß mit dem Unangenehmsten beginnen, weil er es sonst gar nicht tut. Charakterisieren wir ihn negativ: die angenehmeren Tätigkeiten würden ihm nicht so viel Freudigkeit, wohl aber doch Ermüdung bringen, so daß er das Unangenehmere überhaupt bleiben ließe. Er ist also ein „schwer zu bewegender" Charakter. Er kann gründlich sein und tiefempfindend; er kann Erfolg haben, wenn er den Willen aufbringt, den er braucht.

B beginnt mit dem Angenehmen, in der Zuversicht, das Peinliche dann auch zu tun. Er ist der geistig leichter bewegliche Typus. Schon der Strom der Zuversicht, der in ihm ist, gibt ihm Schwung. Er kann allenfalls weniger gründlich sein. Weil ihn seine Beweglichkeit zu leicht über Verweilendes hinwegreißt. Er kann leicht Teile seiner Arbeit während der Arbeit vergessen. Als Gelehrter wird er wichtige Gedanken oder Einwände unberücksichtigt lassen, als sonstiger Arbeiter, Kaufmann usw. bestimmte wichtige Angelegenheiten unter den Tisch fallen lassen. Sein Wille muß ganz wo anders ansetzen. Er braucht sich nicht einen Ruck zu geben wie A; er muß sich bewußt ein bißchen zurückhalten.

Dieses Beispiel zeigt wieder, wenn auch nur in ganz großen Zügen, was es mit dem Willensproblem charakterologisch auf sich hat.

Wir führen hier weiter zum Thema der Technik der geistigen Arbeit an, was bis jetzt zu wenig beachtet wurde. Es ist die sogenannte „gestaltende Niederschrift". Der Vorgang hierbei ist folgender: der Studierende hat einen gewissen Stoff zu erlernen. Entweder hat er den Vortrag des Professors im Gedächtnis oder aufgeschrieben in seinem Heft oder er arbeitet aus einem Buch. Nachdem er seine Schriften noch einmal gelesen, legt er nun Heft oder Buch weg und beginnt ziemlich schnell (in Schlagworten oder stenographiert) dasjenige zu notieren, was ihm eben in Erinnerung geblieben ist und zwar in der Reihenfolge wie es ihm in den Sinn kommt. Also eine durchaus entspannte, leichte, wenig anstrengende Tätigkeit. Er wird dabei häufig — so ist es im Leben — mit scheinbaren Nebensächlichkeiten beginnen. Es wird ihm als Erstes einfallen, worauf die Fußnote im Buch hinweist oder bei welcher Stelle der Professor die Stimme erhoben hat. Ja — bei welcher Stelle denn? Er kann so — durchaus nicht immer

vom regelrechten Anfang herkommend — mit der Mitte oder dem Ende des Stoffes beginnen und kommt auf einem eigenen, seinem Wege zu den verschiedenen Punkten des Stoffes. Auf jeden Fall wird diese Niederschrift (die er selbst erarbeitet hat) einen gewissen Zusammenhang ergeben. Der Studierende wird daraus ersehen, was ihm an dem Stoff wichtig schien. Das muß natürlich nicht das Wichtigste im objektiven Sinne sein. Jetzt vergleicht er seine Arbeit mit den Schriften in Heft oder Buch. Ihm fällt Eigenartiges auf! Zum Beispiel bemerkt er plötzlich, daß er ein wichtiges Faktum überhaupt vergessen habe; oder: daß er etwas verwechselt hat und dergleichen mehr. Und hier muß seine Arbeit an sich selbst und dem Stoff gleichzeitig einsetzen. Wie kommt es, daß er dies vergessen und jenes verwechselt hat? Zufälle gibt es nicht, er wird fast immer den Zusammenhang erkennen können. Und was für den Lernerfolg wichtig ist: dieses Vergessen oder diese Verwechslung werden nun nicht wieder vorkommen. Diese Art zu arbeiten (für Schüler von etwa zwölf Jahren an bis zur Hochschule) hat zwei Vorteile: erstens wird der Stoff durch diese neuartige Behandlung interessanter gemacht, und zweitens (sehr wichtig) lernt er sich und seine Art, geistig zu arbeiten, kennen. Jugendliche können in dieser Richtung sehr leicht gelenkt werden und werden mit Interesse und freudig auf die Angaben des Lehrers eingehen!

Sich und seine Art, geistig zu arbeiten, kennenlernen, ist in der Tat wichtig für jeden Menschen, besonders aber für den, der sich die vornehme Aufgabe stellt, an dem Gebäude der Wissenschaft mitzubauen.

Ich will hier — an einem wichtigen Beispiel — anführen, wohin die gestaltende Niederschrift führen kann.

Das Vergleichen, sagt man, sei eine notwendige Basis des Denkens. Innerhalb des Vergleichens liegen aber zwei Begabungen verschieden stark vor: diejenigen, die die Übereinstimmungen stärker und leichter erkennen und ihre Arbeit, ihr Suchen darauf richten, wichtige Übereinstimmungen aufzudecken. Die Gefahr besteht natürlich darin, daß sie ihrer Anlage zufolge das Gras wachsen hören und Übereinstimmungen auch dort finden, wo sie nicht sind.

Dagegen das Talent, die Unterschiede stärker und leichter aufzufinden; also das kritische Talent. Hier verfällt man leicht in den Fehler des Gegenteils, Unterschiede auch dort zu finden, wo sie nicht sind, oder nicht so stark, nicht so häufig, nicht so ausschlaggebend sind.

Der Zeitgeist hat die Eigenschaft, in deutlichen Wellenbewegungen einmal diese, einmal jene Art der Forschertätigkeit stärker zu fördern und zu begünstigen. Es gab im 19. Jahrhundert eine Zeit der Hochblüte des Kritizismus. Die kritischen Studien häuften sich in den Geisteswissenschaften. Die Themenstellung wurde so eng, daß der Laie glaubte, sich darüber lustig machen zu dürfen.

Schon vor dem Krieg machte sich die Reaktion bemerkbar. Man wollte

wieder mehr Zusammenfassungen, Übereinstimmungen. Die Themenstellung wurde wieder weiter und umfassender. Der Gelehrte wagte wieder, hie und da auch ein Wort zu sagen, das eigentlich dem Nachbarthema angehörte.

Wir haben bislang wiederholt Gelegenheit gehabt, zu sehen, wie verschieden das Willensproblem bei geistiger Arbeit gefaßt werden kann. Die pädagogische Kernfrage ist: wann soll man beginnen, den Willen zu üben? Wir sehen davon ab, daß es Talente der Willensstärke gibt. Sie werden sich mit ihrem Willen gewiß allein durchschlagen. Aber die andern!

Der Wille kann natürlich an keiner Sache geübt werden, die nicht vom Individuum aus selbst verstanden wird. (Außer man betreibt Willensübungen aus religiösen und ähnlichen Gründen. Dann ist aber das Grundgefühl der Religiosität oder der Unterordnung doch echt erlebt, die Willensübung daher sinnvoll geworden.)

Eine vernünftige Pädagogik verlangt als selbstverständlich, daß das, woran der Wille sich betätigt, verstanden werden müsse. Hier aber setzen Irrtümer ein. Gar zu leicht glaubt man, alles sei „verstanden", was man dem Kind oder dem Jugendlichen erkläre und was diese, dank ihrer logischen Fähigkeiten „begriffen" hätten. Das ist aber nicht der Fall. Verstanden im tieferen Sinn ist immer nur das, was man ohne Erklärung von außen versteht. Keinem Kind braucht das Vergnügen am Ringelspiel „erklärt" zu werden; das versteht es von selbst. Die vitalen Äußerungen von Hunger, Durst, Müdigkeit und Schlaf desgleichen. Auch die Liebe zu Vater und Mutter versteht das Kind von selbst. Daß es aber zwischen den Mahlzeiten nichts essen darf, versteht es nicht; kann es sich aber erklären lassen und dann, mit seiner mehr oder minder entwickelten Logik „begreifen".

Für die praktische Pädagogik in Schule und Haus ist es wohl unmöglich, des Kindes Willen nur an den Dingen zu üben, die es also wirklich und von selbst versteht. Der Erzieher muß auch allerhand verlangen, was das Kind noch nicht versteht, was man ihm aber, so gut als möglich, erklärt. Das tut nichts zur Sache. Aber wer Wert darauf legt, ein kristallklares Verhältnis zwischen sich und Kindern oder Schülern zu haben, der wird dem Kinde klar machen, es möge dies oder jenes tun oder unterlassen, dem Vater oder Erzieher „zu liebe". Das ist dann die reine Wahrheit, auf die sich beide Teile einigen können. Gehorcht das Kind nicht, dann wird man weniger von „Unfolgsamkeit" sprechen als davon, daß es Mangel an Liebe und Opferfreudigkeit gezeigt hat. Für das kindliche und jugendliche Denk- und Gerechtigkeitsvermögen ist es ein Segen, wenn man von Anfang an diese Wahrheiten ganz rein und unbefleckt aufrecht erhält.

Für das Kind ist die Frage der Willensübung wie jedes andere Erziehliche auch eine Frage der Nachahmung. Wenn es im Kreise willens-

starker Menschen heranwächst, die ihren Willen nicht nur dazu gebrauchen, den des Kindes zu unterdrücken, so wird es von frühauf lernen, Vorsätze zielsicher zu verwirklichen. Ganz anders der Jugendliche! Zum erstenmal in bewußtem Gegensatz zu seiner früheren kindlichen Umgebung sucht er etwas Großes, Heldenhaftes, Ideales, wo er durch selbständige Mitarbeit oder freudige Unterordnung seinen Willen betätigen kann. Er wird, ganz besonders jetzt, das Bedürfnis fühlen, in Gemeinschaft mit Gleichstrebenden, Gleiches zu tun, zu fühlen, zu unternehmen. Für die Willensübung bleibt da noch genügend Raum. Denn hart im Raume stoßen sich die Sachen — das Ideal aber bleibt klar und immer mit der gleichen werbenden Gewalt, ihm nachzueifern.

3. Die geistige Anstrengung.

Zweifellos gibt es die Bereitschaft, eine Aufgabe, auch eine schwere, zu bewältigen. Ist darin aber auch enthalten, daß es eine Bereitschaft dazu gibt, sich anzustrengen? Manche könnten erwidern: gewiß; denn der Mensch weiß, daß die Lösung einer Aufgabe mit einer Anstrengung verbunden ist.

Für die körperliche Arbeit und Anstrengung gilt dies in der Tat häufig. Ich kannte einen Burschen in Südtirol, der, entgegen dem Wunsch seiner Mutter, Schreiber zu werden, nur einen Beruf mit starker körperlicher Anstrengung ergreifen wollte, also Kohlenträger oder dgl. Hier kann man von der Bereitschaft zu körperlicher Anstrengung ganz bestimmt sprechen. Was ihm daran Freude bereitete, ob es die Betätigung der körperlichen Kraft an sich war, das Spiel der Muskel oder die wohlig-schwere Ermattung nach körperlicher Anstrengung oder vielleicht alles zusammen, bleibt dahingestellt. Jedenfalls ist es deutlich, daß die schwere Arbeit als solche lustvoll war.

Und der geistige Arbeiter? Ich glaube, der wirkliche geistige Arbeiter liebt auch die Anstrengung. Mag sein, daß er zwischendurch unter ihr leidet, ermüdet, vielleicht aussetzen muß, aber er liebt sie trotzdem. Warum? Ist es Gewohnheit? Oder mehr? Ich glaube, es ist viel mehr! Jeder ernst arbeitende Mensch (ob nun Kohlenträger oder Gelehrter) hat es schon einmal empfunden, wie die Arbeit ihm Halt war und Trost und Stütze in harten Zeiten, da er einer Stütze dringend bedurfte. Sie war sooft Ablenkung von schweren Kümmernissen — sie ist, mit einem Wort, ein Stück seiner inneren Selbsterhaltung. Das kann natürlich nur die Arbeit ganz sein, die man auch mit Freude und daher gut verrichtet. Daher das wütende Sträuben vieler junger, noch scheinbar unerfahrener Menschen, einen Beruf zu ergreifen, der ihnen nicht liegt. Da sie aus der Schule her ungefähr wissen, was Arbeit ist, fühlen sie, daß nur die von ihnen geliebte Arbeit imstande sein wird, sie wirklich innerlich zu schützen!

Und so gibt es auch eine Bereitschaft zur Anstrengung, die viel inner-

licher ist, als etwa die Bereitschaft zur Aufmerksamkeit, die bald geweckt, bald erloschen sein kann, während die andere in uns ist als ein Teil unseres besseren, lebensbejahenden Selbst.

Wir schalten hier eine kurze Erörterung über das Kind im vorschulpflichtigen Alter ein: geistige Anstrengung kennt das gesunde kleine Kind bestimmt nicht, wohl aber geistige Arbeit. Ist es am Ermüden, so hört es auf, wendet sich einer anderen entspannenderen Tätigkeit zu, oder schläft. Natürlich äußern sich schon im Kleinkindesalter charakterologische Unterschiede. Es wird Kinder geben, die noch sehr jung (im 2. Lebensjahr) sich nicht so bald nachgeben, andere, die bei den leisesten Anzeichen von Ermüdung nachlassen. Die Pädagogik müßte — für spätere Zeiten — ihre Beobachtungen schon hier einsetzen, um zu wissen, ob das Kind von sich aus zu denen gehört, die sich gern „etwas zumuten" oder zu den andern, die sich leicht „gehen lassen". Damit noch nicht zu Ende, müßte genau weiter untersucht werden, warum das Kind zu dem einen oder andern Typus gehört. Das „leicht nachlassen" kann z. B. körperlich begründet sein in einer großen Weichheit der gesamten Veranlagung; es kann gepaart sein mit großer Nachgiebigkeit und Sanftmut auch gegen die Umwelt. Dann deutet sich hier überhaupt ein sanfter, versöhnlicher Charakter an und man tut gut, möglichst die Hände zu lassen von einer bewußt einsetzenden Abhärtung im geistig-seelischen Sinne. Viel eher wird man auf die körperliche Ertüchtigung stärkstes Gewicht legen. Andererseits ist auch möglich, daß das Kind unnachgiebig gegen seine Umwelt ist, aber sehr nachgiebig gegen sich selbst; dann ist „Abhärtung" wohl am Platz. Schließlich müßten die Erzieher, besonders die Eltern, genau auf die Vererbung und Rasseeigentümlichkeiten Rücksicht nehmen; etwas, was wegen der allgemein-menschlichen Eitelkeit und leider noch allzugroßen Verweichlichung in seelischen Dingen gewiß schwer zu erreichen ist.

Ein Wort, heute viel ausgesprochen, darf in unserem Zusammenhang nicht fehlen. Es ist das der geistigen Überanstrengung. Wie steht es mit Anstrengung und Überanstrengung und woran können wir sie unterscheiden?

Man müßte nur eins festlegen: können wir uns angestrengt haben, ohne es zu bemerken? Oder sollen wir eine geistige Leistung, deren Erarbeitung uns nicht merklich anstrengt, gar nicht „anstrengend" nennen? Sollen wir das etwa nur als Arbeit oder Bemühung bezeichnen, also gewissermaßen graduelle Unterabteilungen der Anstrengung vornehmen? Es handelt sich hier nicht um eine bloße Bezeichnungsfrage; eine Wortangelegenheit wäre uns nicht so wichtig! Wichtig erscheint die Erörterung aus psychologischen und pädagogischen Gründen.

Es gibt tatsächlich Menschen (es sind in unserer heutigen Zeit eine übergroße Anzahl), die sich „anstrengen", ohne es zu merken. Wir meinen nur:

geistig anstrengen. Die Gründe, weshalb sie es nicht bemerken, erklären sich aus Veranlagung und Erziehung.

Zur Veranlagung: Es besteht in der heutigen Zeit eine besondere Form des Temperamentes. Ein Arbeitstemperament, das viel mehr von dem Tempo der Zeit bestimmt ist als vom eigenen Blut. Man kann sagen: viele moderne Menschen scheinen, nach ihrer Arbeit zu urteilen, viel mehr Temperament zu haben, als sie im wahren, psychologisch klassischen Sinn tatsächlich besitzen. An der Art, wie diese Menschen ihre oft kärglich freie Zeit benutzen, wird der Pferdefuß ihres wirklichen Temperaments sichtbar. Die Zeit mit ihrem Eilzugstempo hat ihnen dieses Arbeitstemperament übergestülpt wie einen Riesenhandschuh, aus dem sie weder herauskönnen noch heraussehen. Diese Menschen sind es, die sich anstrengen, ohne es zu bemerken.

Wenn wir die ungeheuren menschlichen Leistungen früherer Jahrhunderte bedenken (Hans Sachs, Goethe und viele andere) dürften wir berechtigterweise annehmen, daß das Menschen gewesen sind, die — ähnlich unseren Kindern — ihre Anstrengung noch deutlich und bald bemerkt haben. Die dann, soweit es möglich war, einfach aus diesem rechtzeitigen Gefühl heraus, sich wieder entspannten, ruhten.

Aber nicht nur diese aus der Zeit geborene Veranlagung zwingt eine große Anzahl von Menschen, sich anzustrengen. Die Menschen, von klein an mit falschen Leistungsbegriffen aufgewachsen, lernen nicht, auf ihren gesunden Körper in der richtigen Weise zu achten. Man härtet sie ab oder man unterläßt es. Aber man erzieht sie nicht dazu, ihre ja meist angeborene Fähigkeit, den eigenen Körper und seine Äußerungen zu verstehen, auch auszubilden und beizubehalten!

Großzügigkeit, weite geistige Schau ist es, was uns in der Erziehung der heranwachsenden Menschen not tut. Keine „Rekorde" auf kurze Sicht! Lieber kluge, weise überlegene Bescheidenheit üben in der Pädagogik und tief innerlich wissen, daß der Endsieg dann gewiß nicht aussteht!

Aus den erörterten Gründen besteht die Frage zu Recht, ob geistige Anstrengung bemerkt wird oder nicht. Und von hier aus ist der Unterschied zwischen Anstrengung und Überanstrengung sehr leicht zu machen. Die Überanstrengung ist das, was bereits bemerkt wird, bemerkt werden muß, weil es sehr häufig mit nervösen Erscheinungen Hand in Hand geht, die sich nicht mehr übersehen lassen.

Wie stark das eilige Arbeitstempo und mit ihm das zwangsweise Arbeitstemperament eine Erscheinung der Nachkriegszeit ist, läßt sich sehr hübsch aus dem Beginn eines psychologischen Werkes herauslesen. Es ist Otto Freiherr von der Pfordten, der seine „Psychologie des Geistes" (1912!) folgendermaßen beginnt: „Die ganze psychologische Literatur unserer Zeit ist erfüllt von gelegentlichen Anwendungen des Wortes: Akt . . ." Seite 15 heißt es dann: „Man spricht ja auch jetzt schon von Urteilsakten, Akten

der Aufmerksamkeit, Akten des Vorstellens und Begehrens usw.“ Wer die neuere psychologische und psychologisch-pädagogische Literatur kennt, hat es genau im Ohr, wie heute von der Richtung der Aufmerksamkeit gesprochen wird, von den Bewegungen der Vorstellungen und Begehrungen usw. An diesem, fast möchte man sagen, intern wissenschaftlichen Beispiel läßt sich wieder erkennen, wie das Ruhende (der „Akt“) von dem Bewegten („Richtung, Bewegung, Schwung“) verdrängt wurde.

Wir verlassen das Thema der geistigen Anstrengung nicht, ohne noch auf etwas aufmerksam zu machen, was für die gesamte geistige Gesunderhaltung des Menschen von Wichtigkeit ist:

Für das seelische Gleichgewicht des Menschen ist es als Arbeit gleichbedeutend, sich etwas zu erringen oder etwas zu vergessen. Nicht mit Unrecht nennt man Menschen Lebenskünstler, die imstande sind, Dinge zu vergessen, deren Erinnerung ihnen schaden würde. Diese Menschen verfügen tatsächlich über eine Kraft und zwar die Kraft der Entspannung! Sich entspannen können, dieses scheinbare Negative an Kraft aufbringen ist aber — wie jeder Gymnastiker weiß — ursprünglich genau so eine Leistung wie sich anspannen können. Mit „Anstrengung“ zu vergessen ist ganz und gar unmöglich! Von hier aus kann man die gesamte geistige Anstrengung charakterisieren. Sie hat nur ein positives Vorzeichen. Für die ruhige Klarheit menschlichen Geistes genügt aber dieses „plus“ allein keineswegs!

4. Mittel und Stützen für die geistige Arbeit.

Jede Anstrengung ist eine Not, also auch die geistige. Assoziativ dazu muß der Gedanke auftauchen von „Hilfe, Mittel, Stütze“. Und wirklich hat es nie an Ratschlägen gefehlt; — man soll nicht über sie lächeln; dem Anfänger leisten sie gewiß manchen guten Dienst. Freilich sollte bei diesen Rezepten der gute Geschmack nie ganz vernachlässigt werden. Daß der Arbeitsplatz im Winter dem Ofen nicht zu nahe stehen sollte, ist gewiß beherzigenswert. Wir finden es aber übertrieben, wenn irgendwo zu lesen ist: „Über dem Tische an der Wand mag sich eine gute antike Büste oder ein Bild mit einfach vornehmer Darstellung befinden . . .“ (Albert Paul a. a. O. S. 28). Dieses Hineingreifen in das seelische Leben eines anderen darf nur dann geschehen, wenn es von einer seelisch und künstlerisch wirklich sehr hohen Warte aus ist. Friedrich Kuntze in seiner „Technik der geistigen Arbeit“ verweist nachdrücklich (S. 54) auf das Training bedeutender Sportler, Athleten usw. Er wundert sich, warum nicht auch der geistige Arbeiter ein solches Verfahren anwende. Nun — es ist klar, warum der geistige Arbeiter auf diese Idee des Trainings nicht verfiel. Er empfindet mit Recht seine Arbeit viel unmechanischer, biologischer; er setzt sich fast den Künstlern gleich, deren Leistungsfähigkeit auch nur in bestimmten engen Grenzen von der Lebensregelung abhängt. Ganz unabhängig kann

sie nicht davon sein, weil ja nichts in unserem Gesamtorganismus unabhängig ist von der Art und Weise, ihn zu regeln.

Alle die guten Ratschläge sind gut gemeint und müssen ebenso gutmeinend aufgenommen werden. Dennoch braucht auch geistig jeder seine persönliche Art der Hilfe. So wie man lange nach einem eigenen Stil ringen kann (den man in sich schlummern fühlt, ihn aber nicht wecken und verwirklichen kann), so kann es auch vorkommen, daß Menschen noch nicht ihre Art der geistigen Arbeit entdeckt haben. Jeder muß wissen, welche Seite des Lebens ihn am stärksten und nachhaltigsten beeinflußt. In unserem heutigen Buch-Zeitalter beginnt der Gelehrte (und der Lernende) gewöhnlich seine Arbeit an und mit Büchern. Es gehört zum ABC der Wissenschaft, daß er liest, was in der Richtung, in der er arbeiten will, gesagt wurde. Das ist bestimmt für Viele nicht die richtige Art zu beginnen. Und zwar für alle diejenigen nicht, die es in sich haben, von fremden Gedanken (selbst wenn sie nicht hervorragend sind) „erschlagen" zu werden. Denen jedes neue Buch, fast unmerklich, um ein Stückchen mehr Mut nimmt, sie noch etwas hilfloser und schwächer macht zur eigenen Arbeit. Es sind auch diejenigen, die, so veranlagt, kein sehr starkes Unterscheidungsvermögen besitzen für eigene und fremde Gedanken. So schrumpfen ihre Gefühle, ihre eigenen Gedanken immer mehr und mehr zusammen, verkriechen sich sozusagen hinter denen der anderen und was dann — meist schon mit halbem Mut — niedergeschrieben wird, ist oft nichts anderes als ein Exzerpt aus Büchern.

Man wird vielleicht einwenden, dieser Studierende habe wahrscheinlich gar keine eigenen Gedanken zu sagen gehabt. Das ist aber unrichtig. Der Student ist von Haus aus auf seinem Gebiet wie ein Kind, wir nehmen an: ein begabtes Kind. Wie sich ein Kind als Entdecker vorkommt, wenn es eine Vogelfeder auf dem Spaziergang findet, so freut sich der Student kindlich über einen Einfall, der, wie ihm scheint nicht ganz unoriginell ist. Der Pädagoge täte Unrecht, der dem Kind seine Freude nehmen wollte. Er würde nur erreichen, daß das Kind entweder heimlichtuerisch wird oder gar die Freude am Suchen verliert, da es ja ohnedies nichts Rechtes zu finden weiß ... Eine größere Unmittelbarkeit täte in der Erziehung der Studenten gut (auch zur Verbesserung des wissenschaftlichen Stiles, der unmittelbarer und volkstümlicher würde). Man kann den jungen Studenten sehr wohl ermuntern, einmal seine Gedanken niederzuschreiben mit der Unbekümmertheit eines Menschen, der da glaubt, vor ihm habe niemand etwas gedacht. Hat er einmal diese Leistung (und sei sie wissenschaftlich noch so unansehnlich) vollbracht, so ist ihm ein Stück Mut und Freude geworden. Nun setze die Kritik ein. Wenn er jetzt beginnt, die einschlägige Literatur zu lesen, wird er natürlich auch die Übereinstimmungen mit seinen Gedanken finden, manches, was er ursprünglich glaubte, wird sich als mehrfach bereits gedacht und geäußert zeigen; er hat dann demnach dieselbe

Einsicht, ohne dieselbe Enttäuschung. Die Freude, die er einmal hatte, kann ihm auch die spätere Einsicht nicht rauben. Dieses Verfahren ist besonders für die jungen Studenten von Wichtigkeit! Man darf sie nicht damit erdrücken, ein absolutes Nichts vor der gigantischen Größe der Wissenschaft zu sein! Mit Ausnahme von Wenigen, die diese seelische Roßkur überdauern, ohne Schaden zu nehmen, wird man zwei Typen züchten: den Verschüchterten und den Frechen. Wer genau beobachtet, findet diese Typen nicht nur unter den Studenten. Bis in das eigentliche Wissenschaftsbereich setzen sie sich fort.

Noch ein Mittel gibt es, geistige Arbeit gut zu leisten, ein vielbesungenes, vielgepriesenes: die Stimmung! Jede romantische Zeit war durchdrungen davon, man müsse „gestimmt" sein. Da muß man doch — ohne werten zu wollen — daran erinnern, daß aus der Zeit der Romantik fast nur Fragmente von Kunstwerken erhalten sind. Denn diese beiden Dinge gehören notwendig zusammen: Stimmungsanbeterei und Fragment. Wer mehr als Fragment schaffen will — nicht nur in seiner Arbeit, sondern auch aus seinem Leben — der darf keine Stimmungsanbeterei betreiben. Unsere heutige Zeit ist glücklicherweise frei davon! Die gesamte Geistigkeit unserer Zeit, die Technik voran, hat uns gelehrt, das Ganze, das Vollendete zu schätzen. Und so ist die Stimmung verdrängt worden. Oder: man ruft sie herbei! Es ist typisch für die moderne Geistigkeit, daß zur Stimmungserzeugung (sowohl Tagestimmung, als allgemeine Lebensstimmung) die Narkotika an Schätzung sanken, dagegen die körperlichen Übungen und Hygiene (neuzeitliche Ernährung, Gymnastik, Sport usw.) an Schätzung gewaltig zunahmen. Hier liegt tatsächlich ein großer Fortschritt unserer Zeit, der imstande wäre, dem verhängnisvollen Zusammenhang von Zeittempo und Arbeitstempo siegreich entgegen zu arbeiten.

Wir werden immer weiter kommen müssen in der Kunst, unsere Stimmung willkürlich zu beherrschen. Nicht ihr nachzuseufzen und nachzutrauern und sie, — hie und da — als gnädiges Geschenk einer höheren Macht anzuerkennen.

„. . . das ist es also, was man einmal wird können müssen. Nicht warten, daß (was bis jetzt geschah) die starken Dinge und die guten Tage so etwas aus einem machen, — ihnen zuvorkommen, es selber schon sein: das ist es, was man einmal wird können müssen. Und wird dann nicht alles Arbeit sein? Denn was ist in diesem Zustand unfruchtbar? Es ist köstliche schwarze Erde in uns, und unser Blut muß nur so gehen wie der Pflug und Furchen machen. Dann geht, während wir am Ernten sind, an einer anderen Stelle schon wieder die Aussaat los . . ." (Rilke: Briefe aus den Jahren 1906/07 S. 46.)

* *

Ordnen von Werkzeichnungen
als psychologische Eignungsuntersuchung im Dienste der Berufsberatung.

Von Albert Huth.

1. Beschreibung. Die im Bereich des Landesarbeitsamts Bayern eingeführte Serie „Psychologische Eignungsuntersuchungen im Dienste der Berufsberatung" enthält verschiedene noch unveröffentlichte Aufgaben, die sich in jahrelanger Praxis schon bestens bewährt haben. Eine der aufschlußreichsten davon ist das Ordnen von Werkzeichnungen. Dem Jugendlichen werden 25 Zeichnungen vorgelegt, die einander sehr ähnlich sehen; er soll nun die Zeichnungen ordnen, d. h. die gleichen zusammenlegen. Dabei wird nicht nur das genaue und sorgfältige Unterscheiden und Vergleichen ähnlicher Zeichnungen untersucht, sondern auch der Formensinn, die Organisationsgabe, der Aufmerksamkeitstyp und die Arbeitsweise. Gerade die vielseitigen Beobachtungsmöglichkeiten machen diese an sich sehr einfache Aufgabe so wertvoll.

Abb. 1.

Als Hilfsmittel verwendet man 25 Werkzeichnungen in 9 verschiedenen Arten: Die Zeichnungen haben an der einen Seite Ansätze, an der anderen Seite Zacken; Ansätze und Zacken können in drei verschiedenen Höhenlagen angebracht sein, so daß 9 verschiedene Werkzeichnungen entstehen; 7 dieser Zeichnungen sind je dreimal, die anderen 2 je zweimal vorhanden. Auf der Rückseite tragen die Zeichnungen dreistellige Zahlen, deren mittlere Ziffer eine Kennziffer ist: Die genau gleichen Zeichnungen haben dieselbe Kennziffer. Beispiel: Die Zeichnungen mit den Kennzahlen 316, 418 und 510 sind gleich. Abb. 1 zeigt die 25 Zeichnungen verkleinert, und zwar in der Anordnung, wie sie den Jugendlichen zu Beginn der Aufgabe vorgelegt werden; aus Abb. 2 sind die 9 verschiedenen Arten von Zeichnungen ersichtlich. In Wirklichkeit sind die Zeichnungen auf Kartonblättchen von 65 : 35 mm gedruckt; die Figur selbst hat 45 mm Höhe und in ihrer Grundform 5 mm Breite.

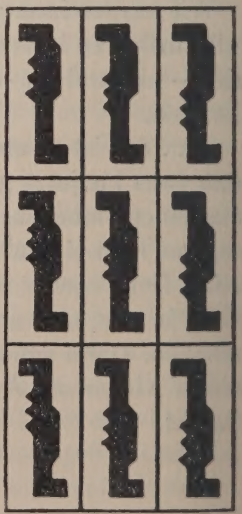


Abb. 2.

Es ist von Wichtigkeit, daß die äußeren Verhältnisse

der Aufgabe für alle Jugendlichen genau vergleichbar sind. Die Lösung wird wesentlich erschwert, wenn alle Zeichnungen durcheinander liegen, so daß die Zacken nach verschiedenen Seiten gerichtet sind; sie wird wesentlich erleichtert, wenn infolge mangelhafter Mischung zufällig einige gleiche Zeichnungen nebeneinander liegen. Es ist deshalb darauf zu achten,

1. daß sich die Zeichnungen gegenseitig nicht überdecken, daß also alle 25 Zeichnungen vollständig sichtbar sind;
2. daß alle Zacken nach derselben Seite gerichtet sind und
3. daß niemals zwei gleiche Zeichnungen unmittelbar neben- oder übereinander liegen.

Dies wird am leichtesten dadurch erreicht, daß man sich ein Stück Karton im Format 20 : 35 cm bereitlegt, auf dem 25 Felder von je 4 : 7 cm gezeichnet sind (am besten grauer, nicht weißer Karton, damit er nicht so leicht schmutzt!). Auf diesen Karton werden die Zeichnungen in folgender Anordnung aufgelegt:

834	510	623	396	752
648	864	883	774	963
754	942	835	418	285
294	246	421	537	971
728	169	316	851	478

Um dieses Auflegen zu erleichtern, können die Zeichnungen außer mit den Kennzahlen noch mit fortlaufenden Nummern von 1—25 versehen werden. Unbedingt notwendig ist das Auflegen nach Nummern nicht; es genügt, wenn der Untersucher bei der Auswertung die Zeichnungen so in die Felder legt, daß alle Zacken nach derselben Seite gerichtet sind und daß niemals zwei gleiche Zeichnungen unmittelbar neben- oder übereinander liegen. Dabei empfiehlt es sich, die Zeichnungen so aufzulegen, daß die Zacken vom Untersucher aus gesehen nach links gerichtet sind, weil dann bei der Auswertung die Kennzahlen auf der Rückseite am bequemsten und raschesten gelesen werden können. Wenn mehrere Jugendliche nebeneinander untersucht werden, sind die einzelnen Serien auf der Rückseite durch verschiedenfarbige Striche zu kennzeichnen. Der Gebrauch des Kartons mit den 25 Feldern hat noch den weiteren Vorteil, daß der Untersucher sofort sieht, welche Zeichnungen noch nicht bearbeitet sind. Die geordneten Zeichnungen liegen auf dem Tisch, die noch nicht geordneten liegen auf dem Karton.

2. Anleitung. Die Anleitung muß erreichen, daß die Jugendlichen die Bedingungen der Aufgabe vollkommen klar erkennen, also:

1. Zacken und Ansätze müssen gleich sein;
2. nur 2 oder höchstens 3 Zeichnungen gehören zusammen;
3. in der gegebenen Zeit kann man nicht alle 25 Zeichnungen ordnen;
4. lieber weniger Zeichnungen fehlerlos ordnen, als viele Zeichnungen falsch zusammenlegen;
5. einzeln liegende Zeichnungen gelten als nicht bearbeitet;
6. die gleichen Zeichnungen werden nebeneinander (nicht aufeinander) gelegt.

Während so einerseits das Aufgabenverständnis restlos sichergestellt sein muß, dürfen den Jugendlichen anderseits keine unerlaubten Hilfen gegeben werden. Beispielsweise wäre es falsch zu sagen: „Die Zacken können oben, in der Mitte oder unten stehen, ebenso die Ansätze", denn dadurch wird schon ein Teil der

Lösung vorausgenommen; damit wird den Jugendlichen alles gesagt, was sie selbst durch Vergleichen und Unterscheiden der Zeichnungen herausfinden sollen.

Ebenso falsch wäre es, den Jugendlichen eine bestimmte Lösungsart vorzuschreiben. Es gibt drei grundsätzlich verschiedene Lösungsarten:

1. Der fixierende oder individualisierende Typ, der jede Zeichnung für sich (individuell) behandelt, weil er nur ein sehr kleines Gesichtsfeld zu überschauen vermag (er fixiert auf einen Punkt hin). Gewöhnlich wird er irgendeine Zeichnung in die Hand nehmen und der Reihe nach mit allen übrigen Zeichnungen vergleichen.
2. Der fluktuierende Typ, der mit einem Blick alle aufliegenden Zeichnungen überschaut, weil er sehr rasch über das ganze Gesichtsfeld hinweggleitet (fluktuiert). Er läßt alle Zeichnungen liegen, blickt einen Augenblick darauf hin und greift dann (häufig mit beiden Händen zugleich) zwei Zeichnungen heraus, von denen er meint, daß sie gleich sind.
3. Der organisierende Typ, der sich die Aufgabe zunächst einmal überlegt und dann versucht, die Lösung planmäßig zu gestalten (= zu organisieren). Er ordnet dann die Zeichnungen zunächst einmal in drei Gruppen (z. B. nur nach den Zacken) und dann erst innerhalb der einzelnen Gruppen (z. B. nach den Ansätzen). Hin und wieder kommt noch eine andere Form des organisierenden Typs vor, das ist der Jugendliche, der sich zunächst einmal überlegt, daß im Ganzen $3 \times 3 = 9$ verschiedene Arten von Zeichnungen vorhanden sein müssen und der dann im Geiste 9 Felder vor sich sieht, in die er die Zeichnungen, wie sie ihm gerade in die Hand kommen, richtig ablegt (vgl. Abb. 2).

Es ist vorgekommen, daß Untersucher, die selbst ausgesprochen einem dieser drei Typen angehören, durch ihre Anweisung von allen Jugendlichen verlangt haben, gerade ihre persönliche Lösungsart einzuschlagen. Beispielsweise haben Untersucher vom fixierenden Typ verlangt, daß die Jugendlichen eine Zeichnung in die Hand nehmen und der Reihe nach mit allen übrigen Zeichnungen vergleichen sollen. Das ist falsch, denn durch diese Einengung verliert die Aufgabe einen Teil ihres psychologischen Werts. Es ist für die Beurteilung des Jugendlichen von Bedeutung zu wissen, ob er diesem oder jenem Typ angehört; die Lösungsart muß deshalb dem Jugendlichen völlig freigestellt werden. Auch Andeutungen über die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten sind zu unterlassen.

Manche Untersucher zeichnen rechtzeitig vor Beginn der Anleitung 4 oder 5 Werkzeichnungen in 10facher Vergrößerung an eine karrierte Wandtafel; andere haben sich ein für allemal eine besondere Tafel angefertigt, auf der einige Werkzeichnungen in 10facher Vergrößerung aus schwarzem Papier ausgeschnitten auf grauem Karton aufgeklebt sind. Wenn mehr als 12 Jugendliche gleichzeitig untersucht werden sollen, sind derartige Hilfen sehr zu empfehlen, trotzdem muß aber in jedem Falle dieselbe Anleitung an den Werkzeichnungen selbst gegeben werden. Die Jugendlichen sind dabei so aufzustellen, daß sie die aufgelegten Werkzeichnungen tatsächlich sehen können; nötigenfalls sind sie in zwei Gruppen zu teilen, so daß die Anleitung zweimal gegeben werden muß.

Um die Anwendung des fragend-entwickelnden Verfahrens bei der Gewinnung der Anleitung zu zeigen, wird nachstehend ein Beispiel für die Entwicklungsarbeit gegeben. Rechtzeitig vor Beginn der Anleitung werden zwei Serien Werk-

zeichnungen nebeneinander aufgelegt und zwar die eine Serie so, daß alle 25 Zeichnungen auf dem grauen Karton liegen, also so, wie die Werkzeichnungen bei Beginn der Aufgabe liegen (vgl. Abb. 1); die andere Serie wird so aufgelegt, wie sie nach Bearbeitung der Aufgabe, also nach 4 Minuten Arbeitszeit, beispielsweise liegen könnte. Diese zweite Serie kann etwa folgendermaßen aufgelegt werden (vgl. Abb. 3): auf dem Karton liegen noch (natürlich gut durcheinandergemischt) die Karten 421, 728, 623, 834, 752, 851, 754, 971, 883 und 285. Auf dem Tisch liegen die anderen 15 Karten und zwar in folgender Anordnung:

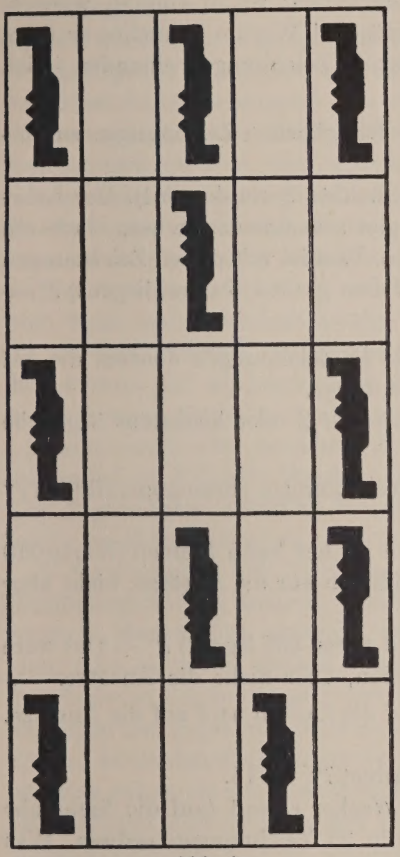


Abb. 3a.

478	774	
316	418	510
537	835	
963	169	864
246	942	648
396	294	

Es sind also die ersten zwei Karten von der Gruppe 7 (Zacken oben, Ansätze oben), die zweiten drei Karten von der Gruppe 1 (Zacken unten, Ansätze oben) und die dritten zwei Karten von der Gruppe 3 (Zacken unten, Ansätze unten). Diese Anordnung ist für die Entwicklung der Anleitung wichtig; die übrigen drei Reihen können statt mit den Gruppen 6, 4 und 9 auch mit beliebigen anderen Gruppen besetzt sein.

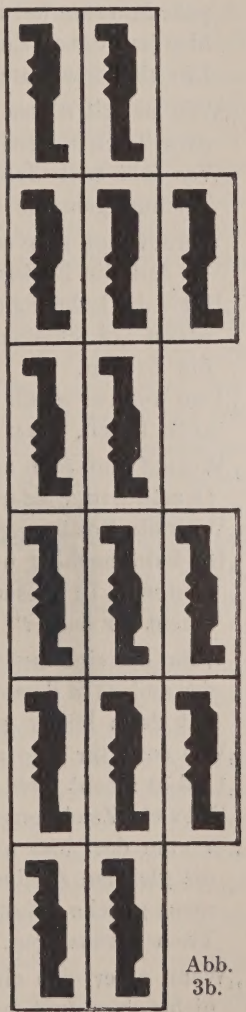


Abb. 3b.

Die Jugendlichen stehen so, daß sie beide Serien gut sehen können. Der Untersucher deutet zunächst auf die erste, unbearbeitete Serie:

„Was seht ihr hier?“ — Schwarze Zeichnungen.

„Wieviele?“ — 25.

„Was fällt euch daran auf?“ — Die sind einander sehr ähnlich; die kann man leicht miteinander verwechseln; die haben alle rechts drei Zacken und links so einen Ansatz (Buckel, Rucksack).

„Ich erzähle euch, was mit den Zeichnungen los ist. Da sollte ein Spenglermeister für eine Fabrik lauter solche Blechstücke herausstanzen. Die Blechstücke sollten ganz genau die Form von diesen Zeichnungen haben und zwar wurden

von jeder Zeichnung 1000 Blechstücke bestellt: 1000 solche und 1000 solche usw. (auf die Zeichnung zeigen!). Wieviele Blechstücke mußte der Spenglermeister im Ganzen herausstanzen?" — 25000.

„Da sagte der Spenglermeister zu seinem Lehrbuben: schau einmal, wieviele verschiedene Stanzen wir uns da machen müssen! Warum brauchte er denn nicht 25 verschiedene Stanzen?" — Weil manche Zeichnungen einander gleich sind.

„Was mußte also jetzt der Lehrbub tun?" — Die gleichen Zeichnungen zusammensuchen.

„Nun schaut hier herüber (auf die zweite, bearbeitete Serie deuten!). Der Lehrbub hat angefangen, die gleichen Zeichnungen zusammenzusuchen. Nach ein paar Minuten hat ihn sein Meister weggerufen. Was ist mit diesen Zeichnungen hier (auf die 10 Zeichnungen deuten, die auf dem grauen Karton liegen!)?" — Die sind noch ungeordnet.

„Was ist mit diesen Zeichnungen hier (auf die 15 Zeichnungen deuten, die auf dem Tisch liegen!)?" — Die sind schon geordnet.

„Was fällt euch daran auf?" — Es sind immer nur 2 oder höchstens 3 gleiche Zeichnungen, die zusammengehören.

„Worauf muß man schauen, um die richtigen Zeichnungen zusammenzufinden?" — Auf die Zacken und auf die Ansätze.

„Hätte der Lehrling diese Zeichnung nicht auch da her legen können (Karte 510 neben 774 schieben!)?" — Nein, denn da stimmen nur die Ansätze, nicht aber die Zacken.

„Und wenn er sie da her gelegt hätte (Karte 510 neben 835 legen!)?" — Das wäre auch falsch, denn da stimmen nur die Zacken, aber nicht die Ansätze.

„Worauf muß man also immer achten?" — Auf die Zacken und auf die Ansätze. (Karte 510 wieder neben 418 legen!)

„Wieviele Zeichnungen hat der Lehrbub geordnet?" — 15.

„Ihr habt nachher nur so lange Zeit, bis der Wecker rasselt (auf die Signaluhr deuten!). In dieser Zeit könnt ihr nicht alle 25 Zeichnungen ordnen. Was macht ihr dann?" — Wir ordnen die Zeichnungen, so weit wir eben kommen.

„Wenn der eine nur 10 Zeichnungen ordnet, aber alle richtig zusammenlegt, und der andere in derselben Zeit 20 Zeichnungen ordnet, aber 5 davon falsch — wer hat dann besser gearbeitet? — Der, der nur 10 Zeichnungen geordnet hat.

„Wie sollt ihr also arbeiten?" — Lieber langsam und sorgfältig.

„Und es macht nichts" . . ., wenn wir nicht mit allen Zeichnungen fertig werden.

„Wieviele Zeichnungen müssen hier immer beisammen liegen?" — 2 oder 3.

„Warum darf hier niemals eine einzelne Zeichnung allein liegen?" — Weil wir die gleichen Zeichnungen heraussuchen sollen und da müssen wir mindestens zwei gleiche gefunden haben, dann erst dürfen wir die Zeichnungen auf den Tisch herauslegen.

„Wenn einer eine einzelne Zeichnung auf den Tisch herauslegt, dann gilt das nichts. Nun faßt mir zusammen, was ihr bei dieser Aufgabe zu beachten habt!" — Wir sollen die gleichen Zeichnungen zusammenlegen, dabei müssen wir auf die Zacken und auf die Ansätze achten; nur zwei oder höchstens drei Zeichnungen gehören zusammen; es macht nichts, wenn wir nicht fertig werden,

lieber arbeiten wir langsam und sorgfältig, als daß wir die Zeichnungen falsch zusammenlegen; es dürfen keine einzelnen Zeichnungen auf dem Tisch liegen. „Was soll mit dieser Aufgabe untersucht werden?" — Ob wir genau vergleichen können; ob wir feine Unterschiede beachten.

Nun werden die Jugendlichen an ihre Plätze zurückgeschickt und anderweitig beschäftigt (z. B. mit dem Schreiben eines Lebenslaufs oder mit anderen psychologischen Untersuchungen); die zweite Serie wird gut gemischt auf den grauen Karton gelegt; dann werden zwei Jugendliche an die beiden Serien der Werkzeichnungen gerufen, die Signaluhr wird auf 4 Minuten eingestellt und beide Jugendliche beginnen gleichzeitig. Wenn jeder Jugendliche seine geordneten Zeichnungen rechts vom Karton auf den Tisch legt, können die beiden Serien niemals durcheinander kommen. In der ersten halben Minute achtet der Untersucher besonders darauf, ob die Aufgabe richtig verstanden wurde; es empfiehlt sich beim ersten vorkommenden Fehler, den Jugendlichen darauf aufmerksam zu machen: „Diese 2 Zeichnungen sind aber nicht gleich!" — Sollte ein Jugendlicher trotz der ausdrücklichen Anweisung 4 oder noch mehr Zeichnungen zusammenlegen, dann ist er sofort anzuhalten, seine Arbeit nochmal zu kontrollieren: „Immer nur 2 oder höchstens 3 Zeichnungen gehören zusammen; hier ist also bestimmt ein Fehler!" Wenn nach 4 Minuten die Signaluhr abläuft, sind die beiden Jugendlichen sofort an ihre Plätze zu schicken, damit sie bei der Auswertung nicht zuschauen können.

3. Bewertung. Die Ergebnisse sind an den Kennziffern auf der Rückseite der Zeichnungen ohne weiteres abzulesen. Die Auswertung gestaltet sich also sehr einfach. Man notiert zunächst, wieviele Zeichnungen überhaupt bearbeitet wurden; man zählt also einfach, wieviele Zeichnungen auf dem Tisch liegen (die unbearbeiteten Zeichnungen liegen noch auf dem Karton). Sollte ein Jugendlicher entgegen der gegebenen Anweisung einzelne Zeichnungen auf den Tisch gelegt haben, so werden diese wieder auf den Karton zurückgelegt, sie zählen nicht mit, sondern gelten als nicht bearbeitet. Die Zahl der in der Einheitszeit von 4 Minuten bearbeiteten Zeichnungen gilt als Maß für das Arbeitstempo: je mehr Zeichnungen bearbeitet wurden, desto schneller hat der Jugendliche gearbeitet; Höchstzahl wäre 25.

Nun kontrolliert man die bearbeiteten Zeichnungen auf ihre Richtigkeit: man zieht die erste Gruppe vom Tisch, sieht nach der Kennziffer, zählt, wieviele richtig zusammengeordnet wurden und legt die Zeichnungen sofort wieder auf den Karton (damit man die Zeichnungen nur einmal in die Hand zu nehmen braucht); mit den folgenden Gruppen verfährt man ebenso. In 15—20 Sekunden ist die ganze Kontrolle erledigt und alle 25 Zeichnungen liegen wieder gut gemischt auf dem Karton. Nun notiert man die Zahl der richtig zusammengeordneten Zeichnungen; diese Zahl wird dann in Prozenten der Anzahl der überhaupt bearbeiteten Zeichnungen ausgedrückt. Hat beispielsweise ein Jugendlicher im ganzen 15 Zeichnungen geordnet und davon 12 richtig, dann hat er $\frac{12 \cdot 100}{15} = 80\,\%$ richtig bearbeitet. Diese Prozentzahl gibt ein Maß für die Arbeitsgüte: je mehr Prozent richtig zusammengelegt wurden; desto sorgfältiger hat der Jugendliche gearbeitet; Höchstzahl wäre 100 %.

Man erhält also bei der Bewertung der Aufgabe zwei Maßzahlen: eine für das

Tempo und eine für die Güte der Arbeit. Nach den bisher vorliegenden Ergebnissen (von 5892 Knaben und 3827 Mädchen von 13—15 Jahren) gelten folgende Werte:

1. Tempo:

ungewöhnlich flink	24—25	bearbeitete Zeichnungen
sehr flink	21—23	„ „
flink	18—20	„ „
mittel	15—17	„ „
langsam	12—14	„ „
sehr langsam	9—11	„ „
ungewöhnlich langsam	0— 8	„ „

2. Güte:

ungewöhnlich gut	96—100 %	richtige Zeichnungen
sehr gut	86— 95 %	„ „
gut	76— 85 %	„ „
mittel	66— 75 %	„ „
schlecht	56— 65 %	„ „
sehr schlecht	46— 55 %	„ „
ungewöhnlich schlecht	0— 45 %	„ „

Die Geschlechtsunterschiede sind unbedeutend, die Mädchen haben eine etwas kleinere Streuung als die Knaben, die Mittelwerte dagegen sind annähernd gleich. Im obigen Beispiel hat der Jugendliche mit 15 bearbeiteten Zeichnungen ein mittleres Tempo gezeigt; nachdem er 80 % der bearbeiteten Zeichnungen richtig geordnet hat, muß seine Leistung als gut angesprochen werden. Die beiden Zahlenwerte gestatten also, die Leistung des Jugendlichen nach Tempo und Güte zu beurteilen.

Wichtiger aber als diese Zahlenwerte sind die besonderen Beobachtungen, die der Untersucher während der Bearbeitung der Aufgabe sammeln kann. Um in der kurzen Zeit von 4 Minuten bei gleichzeitiger Beobachtung von 2 Jugendlichen möglichst viele Beobachtungen zu erhalten, ist es notwendig, zu wissen, welche Beobachtungen regelmäßig, welche häufiger und welche ausnahmsweise gemacht werden können. Das ergibt folgende Zusammenstellung:

1. Regelmäßig (man kann sagen: in jedem Falle) kann beobachtet werden:
   Ob der Jugendliche sorgfältig und genau — oder nachlässig, schlampig, ungenau arbeitet;
   ob der Jugendliche systematisch und organisiert — oder ob er willkürlich und planlos arbeitet;
   ob der Jugendliche bei der Lösung der Aufgabe mehr fixierend oder mehr fluktuierend vorgeht;
   ob der Jugendliche ruhig, gediegen, sicher, zuversichtlich — oder hastig, nervös, unfrei, unsicher, ängstlich arbeitet;
   ob der Jugendliche rasch und unbedenklich — oder langsam und mit Bedacht urteilt;
   ob der Jugendliche sicher und zuversichtlich urteilt — oder ob er unsicher herumrät;
   ob der Jugendliche eifrig, lustbetont, frisch — oder gleichgültig, lustlos, schläfrig arbeitet.

2. Häufiger (man kann sagen: für gewöhnlich) kann beobachtet werden:
ob der Jugendliche geschickt, gewandt, anstellig — oder unbeholfen, schwerfällig, linkisch, umständlich arbeitet, oder ob er anfänglich ungeschickt ist, sich aber dann rasch einarbeitet;
ob die Aufgabe dem Jugendlichen offenbar Freude macht, ob sie in seinen persönlichen Interessenkreis fällt — oder ob die Aufgabe dem Jugendlichen offenbar völlig ferne liegt;
ob leichtere Fehler — oder grobe Verstöße vorkommen:
leichtere Fehler liegen vor, wenn entweder die Zacken oder die Ansätze übereinstimmen, d. h. wenn zusammengelegt wurden:

Zeichnungen der Gruppe 1, 2 und 3 oder
„ „ „ 4, 5 „ 6 „
„ „ „ 7, 8 „ 9 „
„ „ „ 1, 4 „ 7 „
„ „ „ 2, 5 „ 8 „
„ „ „ 3, 6 „ 9;

grobe Verstöße liegen vor, wenn weder die Zacken noch die Ansätze stimmen; d. h. wenn gelegt wurde:

Zu einer Zeichnung					der Gruppe	1	e. Z. d.	Gruppen	5,	6,	8,	9 oder
„	„	„	„	„		2	„ „ „	„	4,	6,	7,	9 „
„	„	„	„	„		3	„ „ „	„	4,	5,	7,	8 „
„	„	„	„	„		4	„ „ „	„	2,	3,	8,	9 „
„	„	„	„	„		5	„ „ „	„	1,	3,	7,	9 „
„	„	„	„	„		6	„ „ „	„	1,	2,	7,	8 „
„	„	„	„	„		7	„ „ „	„	2,	3,	5,	6 „
„	„	„	„	„		8	„ „ „	„	1,	3,	4,	6 „
„	„	„	„	„		9	„ „ „	„	1,	2,	4,	5.

3. Nur ausnahmsweise kann beobachtet werden:
wenn der Jugendliche die Aufgabe erst nach wiederholter Erklärung verstanden hat;
wenn der Jugendliche Bedingungen der Aufgabe nicht beachtet (z. B. wenn er trotz der Anweisung 4 oder noch mehr Zeichnungen zusammenlegt oder wenn er nur drei Gruppen bildet, entweder nur nach den Zacken oder nur nach den Ansätzen usw.);
wenn der Jugendliche leicht gestört, leicht ablenkbar ist;
wenn der Jugendliche seine Arbeit durch Pausen unterbricht;
wenn der Jugendliche mit Hilfen arbeitet, z. B. wenn er die Karten aufeinander legt und gegen das Licht hält, um herauszufinden, ob sie gleich sind;
wenn der Jugendliche durch besonderen Ernst bei der Arbeit auffällt;
wenn der Jugendliche kindisch und verspielt ist, lacht und scherzt und die ganze Untersuchung nicht ernst nimmt.

Der Eintrag kann also bei einem Jugendlichen beispielsweise lauten: arbeitet sorgfältig, planmäßig, ruhig; urteilt sicher, aber nicht mit Bedacht; arbeitet eifrig und geschickt; es unterlaufen ihm nur leichtere Fehler; die Aufgabe macht ihm offenbar Freude. —

Derartige Beobachtungen können im Verein mit den gefundenen Zahlenwerten zu einer zuverlässigen Beurteilung der Jugendlichen wesentlich beitragen.

Zur Bedeutung der Individualpsychologie für die Erziehung Verwahrloster.

Von Hugo Schaubert.

Von allen Forschungsrichtungen, die in den letzten Jahren auf die Fürsorgeerziehung Einfluß zu gewinnen und sie nach ihren Gesichtspunkten umzugestalten suchten, drängte sich am meisten die Individualpsychologie in den Vordergrund. Ihre Anschauungen, die eine ganz neue Arbeitsbasis für Erklärung und Behandlung von Verwahrlosung abgeben sollten, lassen sich auf zwei wesentlichste Punkte zusammenfassen: Einmal leugnet sie grundsätzlich den hereditären Einfluß als mögliche Ursache asozialer Entwicklung, zum andern ist sie der Auffassung, daß die tiefste Ursache jeder asozialen Haltung in einem Minderwertigkeitsgefühl zu suchen sei. Sie hatte damit eine Theorie aufgestellt, die, wenn sie wissenschaftlich haltbar wäre, eine Umwälzung der gesamten Fürsorgepädagogik und der ihr benachbarten Gebiete hervorrufen müßte.

Der erste Punkt kann heute, ohne zu sehr auf Einzelheiten eingehen zu müssen, auf Grund der Ergebnisse der modernen Zwillingsforschung als unhaltbar bezeichnet werden. Die Vererbung psychischer Dispositionen und die konstitutionelle Bedingtheit von Charakterzügen ist seit den Veröffentlichungen I. Langes eindeutig nachgewiesen. Aber auch in der praktischen Pädagogik ist das Vorhandensein anlagemäßiger Unterschiede und Entwicklungstendenzen für jeden Erzieher eine unbezweifelbare Tatsache, vor allem bezüglich des Intellekts und des Temperaments. Beim Intellekt beweist insbesondere die Tatsache, daß aus verschiedenem Milieu gleichwertige Intelligenzen und auch aus einem der geistigen Entwicklung günstigen Milieu niedere Intelligenzen hervorgehen können, sowie die bekannte Erfahrung, daß von geistig minderwertigen Vorfahren immer geistig beschränkte oder schwachsinnige Nachkommen abstammen, deren geistiges Niveau durch günstige Milieueinflüsse nicht geändert werden kann, daß diese Fähigkeit durch eine besonders angelegte konstitutionelle Disposition bedingt ist. Niemand kann auch bezweifeln, daß das Temperament primär mit der Beschaffenheit des Individuums gegeben ist. Und schließlich muß auf den psychologischen und charakterologischen Grenzfall des Genies hingewiesen werden, dessen eigentümlichste Wesensmerkmale sich absolut nicht aus irgendwelchen Umweltbedingungen oder als reaktive Erscheinungen erklären lassen.

Es ist ein Beweis für die Schwäche dieses ersten Punktes der individualpsychologischen Anschauung, daß er auch in ihren eigenen Reihen keine restlose Anerkennung gefunden hat. Während die extremen Individualpsychologen aus diesem Postulat: „es gibt keine Vererbung von Anlagen“ folgern, die Verschiedenheit der Charakterentwicklung sei lediglich eine Angelegenheit des äußeren, insbesondere des kindlichen Schicksals, unter dessen Eindruck sich Minderwertigkeitsgefühle und der ganze komplizierte Seelenmechanismus entwickle, den Adler und seine Schüler beschrieben haben, nimmt z. B. Allers, der sonst als überzeugter Individualpsychologe gilt, hier einen weitaus vorsichtigeren Standpunkt ein. Er sieht sich gegenüber den unumstößlichen Tatsachen der Erbforschung und in Anbetracht der unbestrittenen somatischen Vererbung gezwungen, den Einfluß angeborener Wesenszüge auf die Charakterentwicklung zuzugeben und das Vorhandensein „konstitutiver und in der personalen Struktur

festgelegter Wesenszüge" anzunehmen, allerdings erst dann, „wenn uns eine Deutung aus Reaktion (auf Umwelteinflüsse und Schicksal) durchaus nicht mehr gelingen will".[1]

Stellt sich die Individualpsychologie mit der Ablehnung der Vererbung bewußt in Gegensatz zur extremen Vererbungslehre, so decken sich ihre Anschauungen andererseits doch auch nicht mit der rein milieutheoretischen Auffassung der Charakterentwicklung und deren kausaler Betrachtungsweise, die im Einzelmenschen lediglich das Produkt seiner Umwelteinflüsse sieht und in ihrer letzten Konsequenz, ebenso wie ein extremer Glaube an die Macht der Anlage und Vererbung, zur Negierung von Willensfreiheit, Selbstbestimmung und sittlicher Verantwortlichkeit des Menschen führt. Vielmehr hat die Individualpsychologie richtig erkannt, daß zwischen Milieueinwirkung und dem Verhalten des Individuums nicht ein einfach kausaler Zusammenhang besteht, sondern daß ein seelischer Prozeß dazwischengeschaltet ist: das Erlebnis der Umweltgegebenheiten durch das Individuum, aus dem erst seine individuelle Stellungnahme und Reaktion hervorgeht. Aber dieser richtige Ansatzpunkt ist unter dem Überbau des individualpsychologischen Lehrsystems nicht nur überhaupt nicht zur Auswirkung gelangt, sondern die Individualpsychologie gerät in ihren einzelnen Ansichten, so etwa bezüglich der Intelligenz, sogar in ausgesprochen milieutheoretisches Fahrwasser. Keine der beiden entgegengesetzten Forschungsrichtungen Vererbungslehre und Milieuforschung, so eindeutig und sicher auch ihre Einzelresultate erscheinen mögen, kann aber für sich allein Wesen und Entwicklung des Menschen befriedigend aufschließen. Immer wird sie bestimmte Züge an ihm vernachlässigen. Denn der Mensch ist in seiner geistigen Gestalt nicht ein Produkt nur seiner Anlagen oder nur seines Milieus, sondern besitzt einerseits die Fähigkeit, bestimmten Umwelteinflüssen gegenüber immun sein zu können, und andererseits sind wenige Anlagen so stark, daß sie nicht bis zu einem gewissen Grad der Wandelbarkeit durch Milieueinflüsse unterliegen. Tatsächlich sind häufig Abbiegungen und Veränderungen der entsprechenden Anlagen durch Milieueinwirkungen nachweisbar, doch wird auch immer wieder deutlich, daß dem Milieu nur ein gewisser Spielraum der Veränderungsmöglichkeit einer geistig-seelischen Entwicklung innerhalb der in der individuellen Konstitution vorgezeichneten Tendenzen offen steht. Dieser Spielraum läßt sich sogar ziemlich deutlich abgrenzen. Während beispielsweise die Individualpsychologie glaubt, daß der Intellekt eine Fähigkeit sei, deren Höhe nur vom Grad der erfahrenen Förderung und Pflege abhängig sei, findet sich einerseits wohl oft Verkümmerung einer guten intellektuellen Anlage infolge ungünstiger äußerer Verhältnisse, bekannt als Pseudoschwachsinn, aber andererseits erfährt der praktische Erzieher auch immer wieder, daß der intellektuellen Steigerungsfähigkeit der verschiedenen Personen in ihrer Anlage Grenzen gesetzt sind. Entsprechend lassen sich auf dem Gebiete des Temperaments unter dem Einfluß äußerer Umstände deutlich Abbiegungen beobachten, etwa der Wandel einer heiteren Grundstimmung in Resignation, oder Abstumpfung der Fähigkeit zu gemütlichem Erleben. An diesen Tatsachen ist die Individualpsychologie vorbeigegangen, voreingenommen von ihrem System, in welches sie an Tatsachen ein-

[1] Rudolf Allers: „Das Werden der sittlichen Person". Freiburg i. Br. 1929. S. 123.

ordnete, was hineinpaßte, aber alle anderen Forschungsergebnisse als irrig und unbewiesen ablehnte.

Wie verhält sich nun die individualpsychologische These: „Verwahrlosung und jede asoziale Entwicklung entsteht auf der Grundlage eines Minderwertigkeitsgefühls", zur Wirklichkeit? Der Verfasser hat bereits im Jahre 1932 diese Frage an Hand von Fürsorgeerziehungsfällen untersucht und das Ergebnis in einer Abhandlung niedergelegt (Münchener Dissertation 1933)[1]. Es zeigte sich, daß allerdings bei einer großen Anzahl von Verwahrlosungsfällen Minderwertigkeitsgefühle vorfindbar sind oder wenigstens solche Umstände, die nach individualpsychologischer Auffassung Minderwertigkeitsgefühle hervorrufen, und daß bei einzelnen Fällen bestimmte Seiten ihrer Entwicklung aus einem derartigen seelischen Mechanismus heraus verständlich gemacht werden konnten. Aber in keinem Fall bot sich ein Anhaltspunkt dafür, daß die asoziale Entwicklung lediglich in einem Minderwertigkeitsgefühl ihren Ursprung habe. Vielmehr war, trotz der Bemühungen des Verfassers, die Verwahrlosung im einzelnen Fall allein vermittels der individualpsychologischen Betrachtungsweise zu erklären, in den meisten Fällen der Schluß nötig, daß letzten Endes Anlagemomente mit zu den entscheidenden Entwicklungsbedingungen gehörten. Diese Tatsache, daß bei der Mehrzahl der kriminellen oder verwahrlosten Elemente eine angeborene Schädigung entweder der gesamten seelischen Struktur oder eines Teilgebietes, meist des Gemüts und Willenslebens vorliegt, ist durch die Untersuchungen führender Fachleute immer wieder bestätigt worden. Reine Milieufälle sind selten und dann meist leichterer Natur, so daß sie oft nicht einmal zur Kenntnis gelangen. Die Milieumomente dürfen also in ihrer Bedeutung für die Charakterentwicklung nicht überschätzt werden. Viele Menschen wachsen unter schädlichen Bedingungen auf, die wir als Ursache von Verwahrlosung kennen, und verwahrlosen trotzdem nicht, während andere Persönlichkeiten auf diese ungünstigen Bedingungen sofort ansprechen. Es muß also in diesen eine gewisse Empfänglichkeit dafür vorhanden sein, die sich nicht anders denken läßt, als daß in der Anlage der Persönlichkeit bereits eine gewisse Disposition zu asozialer Entwicklung vorhanden war. Diese ist als solche wohl zunächst unbestimmt und daher in der Richtung, in der sie sich auswirkt, und in der Form, die sie annimmt, vom Milieu abhängig. Für die Entfaltung und Auswirkung einer solchen latenten Anlage kommt dann allen jenen Faktoren, welche von der Milieuforschung als wesentlich für die Entwicklung der Persönlichkeit erkannt worden sind (Erziehungsweise, Stellung in der Geschwisterreihe, soziale Lage, geistiges und sittliches Niveau der Umwelt usw.), wohl entscheidende Bedeutung zu. Doch sind sie nicht die einzige und innerste Ursache von asozialer Fehlentwicklung, wie die Individualpsychologie behauptet. Vielmehr formen diese Faktoren lediglich das äußere Bild und den Verlauf der Entwicklung. Ihre Funktion ist vergleichbar jener des Stempels, der eine Münze wohl prägt, ihr Form und Bild verleiht, aber das Metall, die eigentliche Substanz nicht verändern kann.

Auf Grund dieser Tatsachen muß auch diese zweite Grundanschauung der Individualpsychologie als unhaltbar und den Tatsachen nicht entsprechend bezeichnet werden. Das Minderwertigkeitsgefühl kann eine Ursache sein, wie andere

[1] Badische Anstaltsblätter, Heft 11. Flehingen-Baden, 1934.

Faktoren in Anlage oder Umwelt, aber niemals hat es eine so entscheidende Stellung, wie sie ihm von der Individualpsychologie zugeschrieben wird.

Interessant ist es noch zu verfolgen, was die Individualpsychologie mit diesen beiden Grundsätzen für die praktische Erziehungsarbeit, besonders in bezug auf Behandlung und Beseitigung von Verwahrlosung zu gewinnen hoffte. Offensichtlich liegt diesen Formulierungen die Absicht zugrunde, durch eine neue Erklärung der psychischen Phänomene dem Erzieher eine besondere Einstellung zu seiner Aufgabe zu vermitteln, das Arbeitsgebiet von Psychotherapie und Pädagogik zu erweitern und ihnen weitere Erfolgsaussichten zu erschließen. Es ist letzten Endes die Hoffnung, eine Antwort auf das wichtigste Problem der Erziehungswissenschaft zu finden, auf die Frage, ob das Schicksal des Menschen durch seine Anlage vorherbestimmt ist, oder wie weit es durch Einwirkungen aus der Umwelt möglich ist, die anlagemäßigen Entwicklungstendenzen zu beeinflussen. Damit wäre die Grenze der Bildsamkeit des Menschen festgelegt. Die Individualpsychologie will mit ihrer Ablehnung des Vererbungsgedankens diese Grenzen möglichst weit stecken, ja überhaupt beseitigen, um die Pädagogik von jeder Einengung ihrer Arbeitsmöglichkeiten zu befreien. Damit setzt sie dem aus der reinen Vererbungslehre notwendig sich ergebenden pädagogischen Pessimismus einen extremen pädagogischen Optimismus entgegen, der dem Erzieher den unerschütterlichen Glauben an die Erziehbarkeit jedes Menschen und die Wandelbarkeit jedes Charakters geben soll. Besonders auf dem Gebiet der Schwererziehbaren- und Verwahrlostenpädagogik hoffte sie mittels dieser Einstellung größere pädagogische Effekte zu erzielen. Diese Absicht ist an sich durchaus zu schätzen, aber die individualpsychologische Begründung des pädagogischen Optimismus ist eben angesichts der Ergebnisse der Wissenschaft nicht haltbar. Die Tatsache der Vererbung ist damit nicht aus der Welt geschafft, daß man sie einfach leugnet. Der pädagogische Optimismus als geistige Haltung des Erziehers ist deswegen aber nicht auf eine nur gefühlsmäßige Begründung angewiesen. Er findet vielmehr eine haltbare Basis in der Erkenntnis, daß die Entfaltung von Anlagen und die Art ihrer Verwirklichung durch planmäßige Gestaltung der Umweltseinflüsse sehr wohl geleitet und beeinflußt werden kann. Dieser Glaube an die Kraft der Erziehung steht auf dem Boden der Wirklichkeit und weiß auch, im Gegensatz zum extremen pädagogischen Optimismus der Individualpsychologie, um die Grenzen, die dem Wirken von Mensch zu Mensch gesetzt sind.

Mit dem Postulat, die Verwahrlosung habe ihre Ursache einzig im Minderwertigkeitsgefühl, begründet die Individualpsychologie zugleich ihre Methode der Erziehung und Umerziehung. Nach ihrer Ansicht ist das allein richtige Erziehungsverfahren die Pädagogik der systematischen Ermutigung. Da die Unhaltbarkeit des Grundsatzes, von dem diese Folgerung abgeleitet wird, bereits nachgewiesen wurde, ergibt sich, daß die Ermutigungspädagogik nicht das Ganze der Fürsorgepädagogik ausmachen kann und daher die von der Individualpsychologie geforderte Ausschließlichkeit der Ermutigung eine Einschränkung erfahren muß. Dieses Verfahren erscheint immer nur dort angebracht, wo ausgesprochene Minderwertigkeitsgefühle vorliegen oder wo die Persönlichkeit eine Bereitschaft zur Umerziehung bietet. Hierbei vermag der Umstellungsprozeß gefördert und der Wille zur Selbsterziehung gestärkt zu werden. Wo aber eine

derartige Erziehungsbereitschaft nicht oder noch nicht vorhanden ist, oder wo sie nach der ganzen Artung des Individuums überhaupt nicht erwartet werden kann, fehlt jeder Ansatzpunkt für eine solche Erziehungsmethode und wäre sie durchaus unangebracht. Fälle dieser Art sind jedem praktischen Erzieher bekannt, und er weiß, daß er auch noch über andere Mittel verfügen muß, um der Vielgestaltigkeit der menschlichen Charaktere gerecht werden zu können. Diese Auffassung findet sich bei allen namhaften Anstaltspraktikern, wie Backhausen, Gregor, Isemann und Moll, vertreten.[1]

Der Ermutigungsgedanke hat ohne Zweifel einen richtigen Kern und wurde von der Individualpsychologie als ihr eigenstes Reservat betrachtet. Prüfen wir jedoch die Veröffentlichungen der verschiedenen Fachleute unter diesem Gesichtspunkt, so zeigt sich, daß der Bedeutung von Minderwertigkeitsgefühlen von allen durchaus Rechnung getragen wird und daß die Prinzipien der Ermutigungspädagogik unabhängig von der Individualpsychologie bereits weitgehend in Anwendung sind. In neuester Zeit hat Prof. Gregor[2] sogar darauf hingewiesen, daß die Gründerin des für die Bekämpfung der Mädchenverwahrlosung so verdienten Ordens der Frauen vom Guten Hirten vor fast 100 Jahren bereits die Erkenntnis der Bedeutung von Minderwertigkeitsgefühlen der Individualpsychologie vorweggenommen und die Stärkung des Selbstvertrauens als einen der wichtigsten Hebel des Erziehungswerkes bezeichnet hat. Die Individualpsychologen sind demnach weder die ersten noch die einzigen, die diese Methode anwenden. Ihr Verdienst ist es vielmehr, zu einer weiteren Verbreitung dieser Erkenntnisse beigetragen zu haben.

Fassen wir das Ergebnis dieser Untersuchung, inwiefern die Individualpsychologie unsere Kenntnis über Ursache und Behandlung von Verwahrlosung gefördert hat, zusammen, so ergibt sich:

1. Die individualpsychologischen Theorien zum Verwahrlosungsproblem sind den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung gegenüber nicht haltbar.

2. Die von ihr vertretene Behandlungsmethode ist in gewissen Fällen brauchbar und fruchtbringend. Sie kann aber nicht so uneingeschränkt Anwendung finden, wie die Individualpsychologie fordert.

3. Die von der Individualpsychologie zum Verwahrlosungsproblem beigetragenen Gedanken sind unabhängig von ihr und, wenn auch in etwas anderer Form, sogar schon vor ihr vertreten worden.

4. Positiv zu werten ist, daß sie unsere Zeit angeregt hat, sich mit bestimmten Seiten des Seelenlebens und den Fragen der Vererbung und des Milieus eingehender zu befassen.

---

[1] Steinwachs-Backhausen: „Die evangelische Anstaltserziehung". Hannover 1922. S. 104ff.
A. Gregor: „Die Pädagogik des Erziehungsheimes Schloß Flehingen 1927." Ztschr. f. Kinderforschung Band 34, Jahrg. 1928. S. 198ff.
K. Isemann: „Bericht über die Abteilung für jenseits der Pubertät stehende Psychopathen im Jugendsanatorium Nordhausen a. Harz". Ztschr. f. Kinderforschung Band 32, Jahrg. 1926. S. 1ff.
N. Moll: „Beiträge zur Jugendfürsorge". Jahrbuch des Landerziehungsheimes St. Josef in Landau-Queichheim. Selbstverlag 1930/31.

[2] A. Gregor: „Psychische Hygiene in der weiblichen Fürsorgeerziehung". Ztschr. f. psych. Hygiene. Cand 6, Heft 2. 1933.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Beobachtung des Werterlebens Zwölfjähriger.

Gelegentlich einer religionspädagogischen Auswertung des Lebens von Albertus Magnus bei katholischen Anstaltsschülern hat sich mir die Bedeutung der Aussagemethode für Einblicke in das Werterlebnis von Kindern und Jugendlichen wieder so deutlich erwiesen, daß ich an dieser Stelle zu Versuchen in größerem Umfang anregen möchte.

Für katholische religionspädagogische Arbeit habe ich bei Butzon & Bercker in Kevelaer ein Bändchen erscheinen lassen, das auf 46 Klein-Oktavseiten Albert den Großen in seiner Jugend als Knappe, auf der Hohen Schule, als Ordensmann, als Kreuzprediger, als Bischof von Regensburg und als Gelehrten schildert. Die Darlegungen sind der Auffassungskraft von Schülern der Oberstufe der Volksschule angepaßt und mit 4 Vollbildern: Der Knappe mit 2 Rüden zur Jagd ausziehend, der Prediger in Regensburg, der Verkünder des Kreuzzugs, der abgeklärte Gelehrte, ausgestattet.

Um die Darbietung für eine Besprechung seines Lebens und Wirkens zu vereinfachen, wurde den Zwölfjährigen dieses Büchlein zur häuslichen Lektüre hinausgegeben, mit der Anregung, es zu lesen, und darauf zu achten, was ihnen bei der Kenntnisnahme dieses Lebenslaufes am meisten gefallen hat.

Es waren 43 Knaben, die alle der Anregung folgten und zu Beginn der Besprechungsstunde die Aufgabe erhielten, auf einem Blatt aufzuschreiben, was ihnen im Leben des Heiligen am meisten gefallen habe. Die religionspädagogische Auswertung knüpfte dann an diese Schülerberichte an. Wie sie erfolgte, habe ich in den Katechetischen Blättern des Deutschen Katechetenvereins (München 1934 Heft 3) ausführlicher geschildert. An dieser Stelle interessiert das, was jugendkundlich und religionspsychologisch in den Schülerberichten zu Tage trat. Es zeigte sich eine sehr scharf begrenzte Einstellung zu den verschiedenen Werten, die in dem Lebensbild geschildert werden und vor den Schüler treten.

Ich habe die 43 Antworten in 5 Gruppen geteilt und dabei folgende Ergebnisse gefunden.

a) Äußere Umstände, körperliche Gewandtheit u. ä. 13mal genannt.
b) Äußerer Lebenserfolg, 3mal erwähnt.
c) Besondere Taten, 11mal hervorgehoben.
d) Sittliche Vorbildswerte, 14mal genannt.
e) Religiöse Vorbildswerte, 2mal erfaßt.

Die Niederschriften der Schüler zeigen deutlich das Verhältnis, das sie zu den geschilderten Wertgruppen gefunden haben. Faßt man die Gruppe a) ins Auge, so heben die Schüler hervor, daß Albert schon als Knabe alle ritterlichen Übungen im Laufen, Springen, Schwimmen, Ringen, Schleudern, Speerwerfen, Reiten, Armbrustschießen, Fechten, Jagen, Vogelstellen und Turnieren mitmachen durfte, daß er schon als Knabe auf die Jagd gehen durfte, daß er unter den tüchtigen Schülern in Bologna der allertüchtigste war, daß er keinen Katechismus mit Fragen und Antworten gemacht hat, sondern die Glaubenssätze in kurzen Gebetlein zusammengefaßt hat, die die Kinder leicht lernen konnten, (!) daß

er viel reisen durfte, und daß er einen Automaten gemacht hat, so daß ihn die Mitmenschen für einen Zauberer hielten.

Aus den Wertbenennungen der Gruppe b) hebe ich hervor, die Bewunderung seines schnellen Aufstieges zum Universitätsprofessor und die Tatsache, daß er schon von seinen Zeitgenossen der Große genannt wurde, so daß alle Leute „bei ihm gefragt haben, wenn sie sich in einer Sache nicht ausgekannt haben".

Aus der Gruppe c) erinnert ein Schüler daran, daß der reiche Student, der in einem Haus aus Marmor gewohnt hat, ein armer Mönch werden mochte, an seine Predigtwirkung in Polen, wo er üble Volksbräuche abstellte, an seine Tätigkeit als Friedensstifter zwischen dem Bischof von Köln und den Bürgern der Stadt.

In der Gruppe d) wird die Hebung des geistlichen Standes nach der Seite seiner innerlichen Vertiefung hervorgehoben, ferner „daß er von seinen Ordensbrüdern nichts verlangt hat, was er nicht auch selbst getan hat", endlich „daß er lange in Padua, Bologna und in Paris gewesen ist, aber doch ein guter Deutscher geblieben ist, der immer wieder heimgegangen ist und am liebsten daheim gepredigt und gearbeitet hat".

In der Gruppe e) wird seine Vertrautheit mit den Psalmen und Hymnen der Kirche hervorgehoben und daran die interessante Bemerkung geknüpft: „Er wird nicht so leicht zerstreut worden sein während eines Hochamtes"; die Selbsterfahrung des Schülers tut sich uns dabei kund. Auch seiner Marienverehrung wird besonders gedacht.

Faßt man die Gruppen a)—e) als mehr an der Oberfläche haftende, das äußere Wertleben erfassende Stellungsnahme zusammen, so entfallen darauf rund drei Fünftel der Arbeit; auf d) und e), als tiefer greifend, das innere Wertleben erfassend, rund zwei Fünftel der Schüleraussagen.

So erscheint die Verwendung von Lebensbildern mit verschiedenen in die Schilderung eingebauten Werten und die Veranlassung von Schülerberichten nach der Lektüre dieser Lebensbilder recht wohl ein methodisches Mittel zur Erschließung der Wertwelt unserer Jugendlichen für die religionspsychologische und allgemein jugendkundliche Forschung.

München. Franz Weigl.

*

Testserie zur psychologischen Untersuchung der Schulneulinge.

Psychologische Schulneulingsuntersuchungen werden von den Grundschullehrern jetzt besonders oft vorgenommen, da sie die ärztliche Voruntersuchung in wirksamer Weise ergänzen und vor allem für die Beurteilung der geistigen Fähigkeiten der Schulneulinge hinsichtlich der Feststellung der Schulreife unentbehrlich sind. Der erfahrene Lehrer wird im Laufe der ersten Unterrichtswochen ein gefühlsmäßiges Erfahrungsbild seiner Neulinge erhalten. Für die besonders Guten und besonders Schlechten oder sonstwie Auffälligen oder aus besonderen Gründen (Erbgesundheitsfeststellung, Volkstumsforschung, Begutachtungen usw.) wird er jedoch zu einer „geistigen Bestandsaufnahme" mit allgemein festgelegtem Maßstab greifen müssen. Das Pädagogisch-psychologische Institut Leipzig der Fachschaft Volksschule im NSLB., Leipzig C 1, Kramerstraße 4 II (früher Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie) hat dazu eine Testserie herausgegeben, die in 2 Auflagen von über 3000 Stück in

Deutschland verbreitet ist, zuletzt wesentlich erweitert und verbessert, mehrmals nachgebildet und auch ins Griechische und Polnische übersetzt wurde. Sie gestattet eine Prüfung von kürzerer oder längerer Dauer und eine Wiederholung am Ende des 1. Schuljahres. — Der Preis des Grundmaterials in Pappkarton mit ausführlichem Erläuterungsheft beträgt 3.15 RM, der Blätter für jedes Kind 6 Pfg. Bestellungen sind zu richten an das Pädagogisch-psychologische Institut, Leipzig C 1, Kramerstraße 4 II.

*

Ferienkurs München 1934.

Das Pädagogisch-psychologische Institut München 2 SW., Bavariaring 37, versendet eine Voranzeige seines Ferienkurses 1934 vom 30. Juli bis mit 2. August in München unter der Schirmherrschaft des Reichsleiters des NSLB., Herrn Kultusminister Hans Schemm. Gegenstand ist: Die Schule im nationalsozialistischen Staate. Die vorgesehenen Vorträge behandeln: 1. Die Bedeutung der Kulturgüter für die Schulorganisation. 2. Der Einfluß der geistigen körperlichen und musischen Bildung auf den Charakter. 3. Was bedeutet für ein Volk das Wissen um seine Geschichte? 4. Geschichte als Unterrichtsgut. 5. Der Sinn der Sprache. 6. Probleme der Deutschkunde. 7. Die Bedeutung der Naturwissenschaften und der Technik für unsere Kultur. 8. Realistische und humanistische Bildung.

*

XIV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Tübingen 1934.

In der Woche nach Pfingsten, vom 22. Mai (Begrüßungsabend) bis mit 26. Mai, findet in Tübingen der XIV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie statt. Hauptthema der Tagung ist die Psychologie des Gemeinschaftslebens. Die Eröffnungsrede des Vorsitzenden F. Krueger, am 23. Mai vormittags, wird diesen Titel tragen. Die folgenden Vorträge und Aussprachen, sofern sie sich dem Hauptthema einfügen, werden in drei Gruppen gegliedert:

Die I. Gruppe „Herkunft der sozialen Formen" behandelt psychologische Fragen der Vererbung, Zusammenhänge zwischen Rasse und Staat, Volkskunde und Psychologie, Standortgebundenheit und typische Verschiedenheiten der sozialen Haltung. Es sprechen in einem Sammelreferat: Kroh (Tübingen), in einem Gesamtvortrag: Voegelin (Wien), in Einzelvorträgen: Brugger (Berlin), van Essen (Amsterdam), Fischer (Marburg), Freudenthal (Halle), Hellpach (Heidelberg), Huth (München), Jaederholm (Goeteborg), Juhasz (Wien), Naegelsbach (Berlin), Pfahler (Gießen), Schmeing (Berlin), Schultze (Königsberg), Wellek (Leipzig), Wenzl (München). Spearman (London) eröffnet und leitet ein Rundgespräch über: „Unterscheidende Einheitsfaktoren als Grundlage der Erbcharakterologie".

Die der „Sozialpsychologie" im engeren Sinne gewidmete II. Gruppe erörtert die Probleme der Gliedschaft, der Gemeinschaftsfähigkeit und sozialen Leistung, ferner Besonderheiten der Führung im Heerwesen, in der Politik, im Arbeitsleben; die konkrete Wirklichkeit sozialer Gebilde wie Dorf, Gemeinde, Kleinstadt und Großstadt; die zusammenhaltenden Kräfte des Bundes und des Berufs; schließlich Kernfragen der sozialen Entwicklung. Als Redner sind vorgesehen für Sammelreferate: Giese (Stuttgart) und Jaensch (Marburg), ersterer auch für eine Arbeitsgemeinschaft; für einen Gesamtvortrag: Freyer (Leipzig); für Einzelvorträge: Breitinger (Tübingen), Graf von Dürckheim (Kiel), Fischel (Groningen), Ipsen (Königsberg), Knoll (Tübingen), Kuhn (Tübingen), Metz

(Münster), Nuber (Stuttgart), Roth (Ulm), Schaal (Tübingen), Simoneit (Berlin), Vershofen (Nürnberg), Ziegler (Rostock); für kurze Mitteilungen: Feldkeller (Schönwalde), Kießling (Frankfurt a. M.), Lippert (Mainz), Schliebe (Gießen). H. Volkelt (Leipzig) leitet ein Rundgespräch über „Kind und Familie"; Simoneit (Berlin) ein Rundgespräch über „Führertum".

Die III. Gruppe wird von der „Erziehung zur Gemeinschaft" handeln. Im einzelnen kommen dabei zur Sprache: die Grundlagen der Volkwerdung, die psychische Dynamik und Entwicklung des Gemeinschaftslebens, die strukturbedingte bildende Kraft besonderer Gemeinschaftsformen (wie Schule, Heer, Arbeitsdienst); schließlich Fragen der Willens- und Charakterbildung. Im Rahmen dieser Gruppe leitet Poppelreuter (Bonn) eine Arbeitsgemeinschaft; Einzelvorträge haben übernommen: Ach (Göttingen), Berger (Hannover), Düker (Göttingen), Eckstein (Eßlingen), Gottschaldt (Bonn), Hansen (Münster), Herwig (Braunschweig), Hische (Hannover), Kutzner (Bonn), Lehmann (Leipzig), Lucke (Dresden), Straub (Dresden), Zeise (München).

Bei alledem sind wichtige und originale Mitteilungen anderen Inhaltes nicht ausgeschlossen; sie werden in einer IV. Gruppe „Experimentelle Einzelforschung" zusammengefaßt. Für diese Abteilung haben Einzelvorträge angesagt: Bahle (Mannheim), von Boda (Budapest), Kreipe (Berlin), Masuhr (Berlin), Pauli (München), von Schiller (Budapest), Schmid (Böblingen), Schole (Göttingen), Zilian (Königsberg).

Zur Teilnahme an dem Kongresse sind nicht nur Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Psychologie berechtigt. Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an den Schriftführer der Gesellschaft, Prof. O. Klemm, Leipzig, Psychologisches Institut der Universität; vom 1. Mai ab an Prof. O. Kroh, Tübingen. — Die Geschäftsstelle ist das Päd. Seminar der Universität Tübingen.

* *

Schrifttum.

Kleinere Schriften zur Frage der Erneuerung des deutschen Volkstums.

Im Laufe der letzten Monate ist eine Fülle von Schriften erschienen, die sämtlich in der Hand des Politikers, des Lehrers und weiterer Kreise des Volkes für die Aufgaben der biologischen und geistigen Erneuerung des deutschen Volkstums eingesetzt werden wollen. Namentlich sind es die Gebiete der Rassenkunde und Rassenpflege sowie der Vererbungswissenschaft und der Pflege des Erbgutes, die von den verschiedensten Seiten aus immer wieder dargestellt wurden. Die Fülle des Schrifttums entspricht der Bedeutung der neuen Aufgaben, und eine weithin bestehende Einheitlichkeit legt Zeugnis davon ab, welche bedeutende Vorarbeit innerhalb dieser Gebiete durch die deutsche Wissenschaft bereits geleistet worden ist. Es braucht nicht zu verwundern, daß die meisten Darstellungen der Rassenkunde eine starke Abhängigkeit von dem großen Werk Günthers bekunden, so daß in manchen Fällen der Eindruck entsteht, als sei Günthers kleiner Abriß der Rassenkunde auf dem Wege mehr oder weniger überzeugender Umbearbeitung vervielfältigt worden. Wenn neben Günther einige Autoren wie K. Saller und F. Merkenschlager heute neue Wege zu gehen versuchen, so treten diese Versuche in dem mehr populär gerichteten Schrifttum zur Rassenkunde doch stark zurück. Große Einheitlichkeit begegnet im ganzen auch in der Vererbungswissenschaft. Es gehört zu den unbestreitbaren Verdiensten deutscher Biologie, im Laufe der letzten Jahrzehnte dieses weite Gebiet namentlich im Tier- und Pflanzenversuch, aber auch im Bereich der menschlichen Erblichkeitslehre so vielseitig und gründlich bearbeitet zu haben, daß zusammenfassende Darstellungen der Vererbungswissenschaft ein reiches Material und die Erbpfleger solide Grundlagen vorgegeben finden. Bei der außerordentlichen Bedeutung, die der Verbesserung des artmäßigen und des individuellen Erbgutes für die Erneuerung des deutschen Volkes zukommt, dürfte es angebracht sein, eine Auswahl aus der Fülle der angebotenen Schriften kurz nach Tendenz, Inhalt und Brauchbarkeit zu kennzeichnen. — Bezüglich der allgemeineren Fragen und der größeren Darstellungen sei auf die Artikel und Besprechungen von Prof. Hoffmann-Erfurt (Jahrg. 34 ds. Ztschr.) verwiesen.

Otto und Stachowitz, Abriß der Vererbungslehre und Rassenkunde. Frankfurt (Main), Moritz Diesterweg, 1934. 78 S.

Das vorliegende Heft ist als Ergänzung zu dem großen Biologiewerk der beiden Autoren gedacht, verdient jedoch auch als selbständige Veröffentlichung nachdrückliche Beachtung. Die exakte Darlegung der naturwissenschaftlichen Grundlagen der Vererbungslehre und der Rassenkunde gibt dem kleinen Buch ein besonderes Gepräge. Auf gedrängtem Raum bringt es in knapper, aber doch klarer Zusammenfassung die wissenschaftlich gesicherten Ergebnisse der Vererbungslehre und der Rassenkunde (letztere unter Anlehnung an Günthers Rassenlehre), sowie eine kurze Einführung in die Familienkunde, die Rassenhygiene und die biologische Bevölkerungspolitik. Instruktive Bildbeigaben, ein gut auswählendes Literaturverzeichnis, ein Nachweis geeigneter Lehrmittel und ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis erhöhen den Gebrauchswert der namentlich für Naturwissenschaftler zu empfehlenden Schrift.

E. Meyer und W. Dittrich, Erb- und Rassenkunde. Breslau, Ferd. Hirt, 1934. 2. Aufl. 104 S. 2.50 RM.

Ein Buch, das in seiner Tendenz mit dem vorausgehend angezeigten verglichen werden kann. Es will ein wissenschaftlich zuverlässiger methodisch aufbauender Handweiser sein für alle Erwachsenen, die als Lehrer, Geistliche, Politiker usf. für sich oder andere im Gebiete der Erb- und Rassenkunde Orientierung suchen. In der Darstellung breiter als die Schrift von Otto und Stachowitz, läßt es die praktischen Folgen der biologischen Erkenntnisse zurücktreten und widmet sich um so entschiedener einer einfachen und klaren Beschreibung der Tatbestände. Gute Veranschaulichungen und glücklich ausgewählte Übungsbeispiele machen das Büchlein geeignet zu einer Einführung, die mehr als bloße Information sein will.

O. Steche, Prof. Dr., Gesundes Volk, gesunde Rasse. Leipzig, Quelle & Meyer, 1933. 3. Aufl. 81 S.

Die Schrift ist aus pädagogischer Absicht hervorgegangen. Sie wählt aus der Fülle des Stoffes heraus, was zum Verständnis erforderlich ist und bemüht sich mit Erfolg um eine einfache und anschauliche Darstellung. Dem Verfasser kommt es mit Recht darauf an, die Grundideen der Rassenlehre so vorzutragen, daß sie in allen Gebieten des Unterrichts als fruchtbares Ferment zu wirken vermögen. In der Darstellung der deutschen Rassen schließt er sich an Günther an. Im übrigen aber zeigt er in der Auswahl und Darstellung der Probleme und der Ergebnisse eine erfreuliche Selbständigkeit, von der eine anregende Wirkung erwartet werden kann.

Jeß, Fr., Dr., Rassenkunde und Rassenpflege. Ein Wegweiser für die bevölkerungspolitische Propaganda. Dortmund 1933. Verlag W. Crüwell. 125 S. 2.— RM.

Ein Kämpfer um das Dritte Reich legt hier die wichtigsten Beweise für die Notwendigkeit der biologischen Erneuerung des deutschen Volkes und die Erfahrungen vor, die er bei der bevölkerungspolitischen Propaganda gewann. So entsteht ein brauchbares Hilfsmittel zur Volksaufklärung, das sich weniger durch die Neuartigkeit des Materials und der Gesichtspunkte als durch die umsichtige, auf Erfahrung gegründete Art der propagandistischen Handreichung aus der Menge des rassenkundlichen Schrifttums heraushebt.

W. Hildebrandt, Prof. Dr. med., Die Bedeutung der Rassenkunde für den einzelnen und für die Volksgemeinschaft. Stuttgart 1933. Hippokrates-Verlag. 26 S. 2.— RM.

Hildebrandt bietet nach einer kurzen grundsätzlichen Einführung eine knappe Zusammenfassung der Lehren Günthers über die körperlichen und der Anschauungen von Clauß über die seelischen Merkmale der Rassen, beleuchtet eindringlich die Nachteile der Rassenmischung und sucht die Idee des Nationalsozialismus mit der „nordisch bestimmten Lebensform" eng zu verbinden. Es ist begreiflich, daß auf dem engen Raum eines Vortrags außer einigen mehr hypothetischen Ansätzen grundsätzlich Neues nicht geboten werden konnte. Bemerkenswert ist, daß die übliche Bestimmung des Rassebegriffs durch die These: „Rasse ist vererbbares innersekretorisches Gleichgewicht" ergänzt wird.

A. Gercke, Dr., Rassenforschung und Familienkunde. Schriften zur politischen Bildung. Herausgeg. von der Gesellschaft „Deutscher Staat". Langensalza 1934. Hermann Beyer & Söhne. Pädagogisches Magazin, Heft 1389. 18 S. 0.80 RM.

In den Schriften der Gesellschaft „Deutscher Staat", die sich im vergangenen Jahrzehnt um die geistige und politische Erneuerung des deutschen Volkes große Verdienste erworben hat, erscheint eine Reihe von Abhandlungen und Vorträgen aus der Hand der politischen und geistigen Führer des neuen Reiches, zu denen auch Gercke als Sachverständiger für Rassenforschung im Reichsministerium des Innern zu zählen ist. Ihm kommt es darauf an, das ganze deutsche Volk zur Teilnahme an der Aufgabe der rassischen Erneuerung aufzurufen, indem er die Pflicht jeder Familie nachweist, durch sippenkundliche Studien sich über ihre Ahnen und deren Herkunft Klarheit zu verschaffen. Die Einrichtung besonderer Sippenämter

wird gefordert, die Gründung besonderer Vereine für familienkundliche Studien empfohlen und ihre Notwendigkeit nachgewiesen.

J. Goebbels, Reichsminister Dr., Rassenfrage und Weltpropaganda. Schriften zur politischen Bildung. Herausgeg. von der Gesellschaft „Deutscher Staat". Langensalza 1934. H. Beyer & Söhne. (Päd. Mag. 1390.) 17 Seiten. 0.50 RM.

Ausgehend von der Kennzeichnung der Eigenart der deutschen Revolution, beleuchtet der Reichspropagandaminister in seiner ebenso klaren wie entschiedenen Art die Mißverständnisse, die in der Weltöffentlichkeit durch die Verleumdungsfeldzüge des Judentums und seiner Anhänger erzeugt wurden, um sodann in programmatischen Ausführungen die Stellung des neuen Reiches zur Rassenfrage und die wirksamen Mittel anzugeben, die das deutsche Reich im Kampf gegen diese Weltlüge erfolgreich einsetzen kann.

Frick, Reichsminister Dr., Bevölkerungs- und Rassenpolitik. Schriften zur politischen Bildung. Herausgeg. von der Gesellschaft „Deutscher Staat". Langensalza 1933. H. Beyer & Söhne. (Päd. Mag. 1378.) 17 S. 0.50 RM.

Bei aller Knappheit umfassend, klar und eindringlich, behandelt der Reichsinnenminister in dieser anläßlich der ersten Sitzung des Sachverständigenbeirats für Bevölkerungs- und Rassenpolitik gehaltenen einführenden Ansprache, gestützt auf die gesicherten Ergebnisse der Statistik und auf weltpolitische Einsicht, die Fragen der Bevölkerungs- und Rassenpolitik, indem er zugleich programmatisch die Aufgaben umreißt, die innerhalb dieses für den Fortbestand gesunder deutscher Art entscheidend wichtigen Aufgabenkreises der Gesetzgebung, der Aufklärung und der Erziehung vorgegeben sind. Als maßgebendes bevölkerungspolitisches Programm der neuen Regierung verdient die Schrift größte Beachtung.

Rudolf, Dr., Nationalsozialismus und Rasse. Nationalsozialistische Bibliothek, Heft 31. 3. Aufl. München 1934. Verlag Franz Eher Nachf. 52 S. 0.70 RM.

Diese im Rahmen der von Gottfried Feder herausgegebenen Schriftenreihe erscheinende Broschüre bringt eine kurze Zusammenstellung der heute vorherrschenden Anschauungen über die im deutschen Volkstum vertretenen Rassen unter ausführlicher Heranziehung zusammenfassender Formulierungen aus den Schriften von Günther, Kern, Clauß und Konopath. Eine kurze Einleitung, die ihren Ausgang von Forderungen Hitlers und den Formulierungen des nationalsozialistischen Programms nimmt, einige instruktive Bildbeigaben und ein abschließendes Kapitel zur Frage der Aufnordung erhöhen den informatorischen Wert der Schrift.

P. Zaunert, Die Stämme im neuen Reich. Jena 1933. Diederichs. 92 S. 3.60 RM.

Als Sammler deutscher Volkssagen und Märchen und als Herausgeber der Schriftenreihe „Deutsche Volkheit" ist P. Zaunert, einer der rührigsten Mitarbeiter des um die Erneuerung des geistigen Erbes unserer Ahnen so hoch verdienten Verlegers Eugen Diederichs in Jena, der gegebene Mann, deutsches Stammesleben in seiner Bedeutung für das neue Reich darzustellen. Am Werden der Stämme, an ihren Legenden, an den Zeugnissen ihrer Begabung, den Äußerungen ihres Selbstbewußtseins und ihrer Selbstbewertung, an Brauchtum und Lied zeigt er, gestützt auf die Ergebnisse historischer und kulturgeschichtlicher Forschung, in weithin selbständigen Ansätzen das Leben der deutschen Stämme in seiner vielfältigen Verschlungenheit, die Grenzen willensmäßiger Erneuerung alten Stammesgutes und die Ziele zukünftiger Kulturpolitik und Volkskunde. Gerade in einer Zeit, in der die Typisierung der Betrachtungsweise biologisch gerichteter Rassenforscher einen gewissen Vorrang besitzt, kommt einem solchen Versuch, das Leben der Stämme in seinem historischen Werden und seinen zeitgenössischen Ausprägungen darzustellen, besondere Bedeutung zu.

A. Gütt, Dr. med., Ministerialrat, Ausmerzung krankhafter Erbanlagen. Schriften zur politischen Bildung. Herausgegeben von der Ges. „Deutscher Staat". Langensalza 1934. H. Beyer & Söhne (Päd. Mag. 1395). 46 S. 1.20 RM.

Nach einer Einleitung, die grundsätzliche Ausführungen zur deutschen Bevölkerungspolitik bringt, bietet der Verfasser, der als Ministerialrat im Reichsministerium des Innern tätig ist, eingehende Darlegungen über die Notwendigkeit und die Absichten des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Beigegeben ist der Wortlaut des Gesetzes und der VO. zu seiner Ausführung. Die Schrift darf als authentische Verlautbarung auf vielseitiges Interesse stoßen. Sie vermittelt einen klaren Einblick in den Sinn und die Aufgabe der Schutzgesetze für die biologische Erneuerung des deutschen Volkes.

A. Schwammberger, Dr., Wie wecken wir in unseren Schülern den Familiensinn? Langensalza 1934. H. Beyer & Söhne (Päd. Mag. 1405). 24 S. 0.60 RM.

Ein aus der Praxis herausgewachsenes und für die Praxis bestimmtes Büchlein, das an Hand gut ausgewählter Beispiele eigener Erfahrung zeigt, wie der Schüler durch die Betrachtung der Familiennamen und durch interessant gestaltete Familienforschung zum Familiensinn geführt werden kann.

M. Stämmler, Prof. Dr., Rassenpflege und Schule. Schriften zur politischen Bildung. Herausgegeben von der Ges. „Deutscher Staat". Langensalza 1933. H. Beyer & Söhne (Päd. Mag. 1379). 42 S. 1.— RM.

Der rühmlich bekannte Vorkämpfer des Rassegedankens behandelt in dieser kleinen Schrift die Aufgaben, die sich aus der Einsicht in die Notwendigkeit der Rassenpflege für die Schule ergeben. Er verschmäht dabei den Rückgang auf die oft dargestellten Ergebnisse der menschlichen Rassenkunde, sucht vielmehr an der Hand allgemeiner biologischer Erfahrungen und bevölkerungspolitischer Erkenntnisse die Aufgabe der Rassenpflege als eine doppelte erkennen zu lassen: Rassische Anlagen zu entwickeln und Auslese zu treiben. Der Schule entsteht die Pflicht, die seelischen Vorbedingungen für die Rassenpflege zu schaffen. Wie sie dabei, ausgehend von Erfahrungen in der Pflanzen- und Tierwelt, zur Rassenlehre des Menschen überzuleiten, den Wert der einzelnen Menschenrasse aufzuzeigen und zu Rassenbewußtsein und Rassengewissen zu erziehen vermag, das beleuchtet Stämmler in anregender Weise.

von Isenburg, Prinz, Priv. Doz. Dr., Das Problem der Rassenreinheit. Schriften zur politischen Bildung. Herausgegeben von der Ges. „Deutscher Staat". Langensalza 1933. H. Beyer & Söhne (Päd. Mag. 1387). 21 S. 0.60 RM.

In diesem anläßlich des Leipziger Psychologenkongresses gehaltenen Vortrage werden die Probleme behandelt, die sich aus der historischen Einsicht in die Wirkungen der Rassenreinheit und der Rassenmischungen ergeben. Verwandten- und Geschwisterehe als reinste Formen der Inzucht, die Bedeutung der Rassereinheit für die Züchtung einer Führerschicht und politischer Talente, die Gefahren des Konservatismus, die sich aus der Beharrungstendenz reiner Rassen ergeben können, aber auch die verheerenden Folgen der Mischung artfremder Rassen, die Bedeutung der Blutbeimischung aus dem Bestande begabter Rassen für die Entstehung genialer Persönlichkeiten, für die revolutionäre Umgestaltung aller Lebensverhältnisse und insbesondere für viele Gebiete der Kunst, das alles wird in dem kleinen Büchlein unter Heranziehung zuverlässigen historischen Materials anregend beleuchtet.

F. Köpp, Die Deutschen, eine Artkunde. Leipzig 1933. Armanen-Verlag. 45 S. 1.60 RM.

Ein Beitrag zur Art- und Volkskunde der Deutschen, erfreulicher Weise schon aus dem Jahre 1926 stammend, wird hier mit geringen Veränderungen abgedruckt, durch schöne Bildbeigaben bereichert und mit einem guten Literaturverzeichnis ausgestattet. Die Schrift ist für eine erste Orientierung auch heute noch geeignet. Ihr kommt es weniger auf die Vermittlung umfangreichen Wissens an als vielmehr auf das Erlebnis der Idee des Volkes, die als einigendes Moment hinter den vielgestaltigen Ausprägungen völkischen Lebens steht.

P. Magdeburg, Rassenkunde und Rassenpolitik. Leipzig 1933. Eichblatt-Verlag. 48 S. 0.30 RM.

Magdeburg liefert in seiner kleinen populären Schrift eine zusammengedrängte Darstellung der Rassenlehre des Nationalsozialismus. Rassekundliches Denken ist wesentliches Fundament völkischer Weltanschauung. Mehr oder weniger alle das Volkstum betreffende Disziplinen rücken daher in den Anwendungsbereich der Rassenlehre. Diese Bedeutung macht den Kampf um die rassenkundliche Orientierung ebenso verständlich wie sie die Rassenpolitik nötig macht.

Eugen Fischer, Prof. Dr., Der völkische Staat, biologisch gesehen. Berlin 1933. Junker & Dünnhaupt. 23 S. 1.— RM.

Der bedeutende Vorkämpfer der menschlichen Erblehre und der Anthropologie gibt hier eine Rede wieder, die er als Rektor in der Aula der Berliner Universität hielt. Fischer stellt dem liberalistischen Nationalstaat überkommener Art den völkischen Staat, wie ihn der Biologe sieht, gegenüber. Er charakterisiert Erscheinungen und Folgen des nationalstaatlichen Denkens der Vergangenheit und zeigt, daß die Idee des Nationalstaates das deutsche Volk nicht vor biologischem Niedergang zu schützen vermochte. Er unternimmt den Versuch, wesentliche Aufgaben des völkischen Staates aus der biologischen Perspektive her zu begreifen und zu deuten. Noch keine Staatsidee hat bisher die ewigen Gesetze der Vererbung, der Auslese und Ausmerzung in sich aufgenommen und in den Dienst der Verwirklichung des staatlichen Aufbaus gestellt. Gleichwohl ist vom bürgerlichen Staatsgedanken der Vergangenheit nicht gering zu denken: Der Nationalstaat war notwendige Vorstufe des völkischen Staates.

H. Freyer, Der politische Begriff des Volkes. Neu-Münster 1933. Verlag Karl Wachholtz. 23 S. 0.50 RM.

Die zentrale Realität des Volkstums zeigt H. Freyer in neuer Beleuchtung. Er legt dar, daß der Begriff der Nation, wie er aus dem französischen Denken hervorging, die Wirklichkeit des völkischen Seins für die Selbsterfahrung des Deutschen nicht in befriedigender und umfassender Deutlichkeit zu umspannen vermag. Auch der rein naturwissenschaftliche Volksbegriff trägt deutschem Empfinden und deutscher historischer Erfahrung nicht völlig Rech-

nung. Nur ein politischer Volksbegriff vermag die sonst leicht auftretende Gegensätzlichkeit von Volk und Staat zu überwinden. Der politische Begriff des Volkes gestattet auch allein die Anerkennung und Erhellung seiner übergreifenden weltgeschichtlichen Bestimmung: „Die unendliche Aufgabe, Mitte des Abendlandes zu sein, macht entweder Deutschland zu einem überfremdeten Beziehungsgefüge oder zu einem Schlachtfeld, oder sie macht das deutsche Volk zu einem politischen Volk". Die eindrucksvoll geschriebene, an bedeutungsvollen Hinweisen reiche kleine Schrift Freyers verdient stärkste Beachtung auch im Kreise der Erzieher.

G. Ipsen, Blut und Boden (Das preußische Erbhofrecht). Neumünster 1933. Verlag K. Wachholtz. 26 S. 0.65 RM.

G. Ipsen enthüllt den Sinn des Erbhofgesetzes. Weil im Anerben die Begegnung von Blut und Boden ihren lebendigsten und zugleich organischen Ausdruck findet, ist weitere Ausbreitung der Anerbensitte Ziel der Erbhofgesetzgebung. Sie schafft eine organische Regelung des völkischen Lebensraumes, ermöglicht ein die Gefahren liberalistischer Entwurzelung vermeidendes endgültiges Zusammenwachsen von Bauer und Staat und macht den Bauern zum öffentlichen politischen Menschen. Wer sich um den Sinn ländlicher Bildung bemüht, kann aus Ipsens Schrift vielfältige Belehrung schöpfen.

K. Saller, Privatdozent Dr., Der Weg der deutschen Rasse. Leipzig 1933. F. Meiner.

Der Verfasser, bekannt durch sorgfältige Einzelforschungen rassekundlicher Art, die unter reichlicher Benutzung historischer Unterlagen an besonders instruktivem Material durchgeführt wurden, geht im Gebiete der Rassenkunde seine eigenen Wege. Ihm ist Rasse nicht ein feststehendes Etwas letzter und unableitbarer Beschaffenheit, sondern eben so sehr Ergebnis wie Ziel einer Entwicklung, in die auch geistige Kräfte gestaltend eingreifen. Darum nennt er seine Lehre eine dynamische Rassenlehre, die er auch geisteswissenschaftlich unterbauen möchte. Was das deutsche Volk an körperlichem und seelischem Erbgut, an Geschichte und geistigen Gestaltungsfaktoren gemeinsam besitzt, das erscheint ihm so bedeutsam, daß er von einer deutschen Rasse spricht. Wie diese Gemeinsamkeit geworden ist im Laufe der Jahrtausende, das versucht er unter Heranziehung vorgeschichtlicher und geschichtlicher Zeugnisse zu belegen.

F. Merkenschlager, Rassensonderung, Rassenmischung, Rassenwandlung. Berlin, Waldemar Hoffmann, o. J. 63 S., im Anhang eine Karte und 18 Bildtafeln.

Merkenschlager steht in vieler Hinsicht Saller nah. Er arbeitet aber mit den Mitteln der Paläobotanik und verfolgt die Spuren der Getreidepflanzen und ihre Wanderung und Entwicklung, so einen Durchblick suchend durch die großen vorgeschichtlichen Wanderungen der Völker, deren Spur die Getreidereste bezeichnen. Überall zieht er die Umweltfaktoren mit ihrer rassesondernden und rassemischenden Wirkung in die Erklärung der Rassenentwicklung ein, so daß der dynamische Vorgang des Rassewerdens für ihn in den Mittelpunkt tritt. Rassen werden so gesehen als Gleichgewichtszustände zwischen Mensch und Umwelt, die bestimmten Lebensbedingungen entsprechen und sich nur so lange zu erhalten vermögen, als diese Lebensbedingungen erfüllt bleiben. Günthers Rassetypen erscheinen von diesem Standpunkte aus als statisch gesehene Bilder solcher Gleichgewichtszustände von relativer Dauerhaftigkeit. Merkenschlager stellt sich damit ablehnend jeder Anschauung gegenüber, die von der Vorstellung reiner, sich selbst von der Umwelt unabhängig erhaltender Rassen ausgeht. Er trägt bei aller Knappheit ein großes Material für seine These zusammen. Sein Buch ist, auch wenn viele der Aufstellungen nicht ganz überzeugen, doch geeignet, die Diskussion über grundsätzliche Fragen der Rassenkunde im Fluß zu erhalten.

O. Menghin, Prof. Dr., Geist und Blut. Wien 1934. Verlag A. Schroll & Co. 172 S. 3.50 RM.

In einer Folge von Aufsätzen, die durch Umarbeitung in engeren Zusammenhang gebracht worden sind, geht der Vertreter der Vorgeschichte an der Wiener Universität hier, zwar unter Beschränkung auf grundsätzliche Fragen jedoch unter Bereitstellung eines reichen Tatsachenmaterials, den Problemen nach, die das Thema aufrollt. Es kommt ihm darauf an, den Charakter der Vorgeschichte und der Rassenkunde als einer zugleich geistes- und naturwissenschaftlichen Disziplin darzutun. Diese Tendenz des Buches führt zu Erörterungen über Rasse, Sprache, Kultur, Religion, Volkstum und zur Judenfrage, wobei überall die Problematik aufgezeigt werden soll, die diesen Fragenkreisen anhaftet, sobald sie aus der Ebene rein naturwissenschaftlicher Betrachtung herausgenommen werden. Wie Rassen geschichtlich geworden sind, inwieweit die Völker von heute als werdende Rassen betrachtet werden können, ob das Gebiet des Geistigen den bekannten Erbgesetzen folge, wie die Anfänge der Religion, wie die des europäischen Bauerntums zu denken seien, für alle diese Fragen bietet Menghin Lösungsversuche, die in mehrfacher Hinsicht von den heute vorherrschenden Lehren abweichen, zumal der Verfasser sichtbar bemüht ist, seine Anschauungen mit kirchlichen Lehrgehalten in Übereinstimmung zu halten.

h.

* *

Zur psychologischen Grundlegung der Schullandheimbewegung.[1]

Von W. Hische.

Einleitung.

1. Im Zusammenhange mit der nationalsozialistischen Bewegung sind Mehrzahlgebilde von Menschen (SA, Arbeitsdienst, Kameradschaftshausbewegung der Studierenden, Wehrsportbewegung usw.) entstanden, die ein Dreifaches gemeinsam haben: Sie suchen nicht nur, sondern verwirklichen die Form eines Zusammenlebens, das sich nicht nur auf die Zeit während, sondern insbesondere auch auf diejenige außerhalb der Arbeit erstreckt. — Dabei wollen sie nicht etwa bloße Lebensgemeinschaften der beteiligten Individuen in sich sein. Vielmehr stecken sie ihr Ziel erheblich höher, indem sie durch ihre Gemeinschaft zur größeren Gemeinschaft, nämlich zur Volksgemeinschaft, erziehen wollen. Damit gewinnt ihre Zielsetzung Totalitäts-, d. h. nationalpolitischen Charakter.

In diese Entwicklungslinie müssen Schullandheim und Schullandheimbewegung sich einordnen, wenn sie innerhalb des begonnenen Volkserziehungswerkes ihre Existenzberechtigung behalten wollen.

Ziel und Entwicklung ergeben einen Unterschied zwischen Einst und Jetzt, dessen Bedeutung nicht unter dem Aspekt von Schule und Pädagogik allein, sondern nur unter dem des Ganzen zu erkennen ist. Zur Klarstellung sei daher mit einem Gedanken weiter ausgeholt.

2. Der arbeitende Mensch tritt uns in zwei Umkreisen entgegen: im Arbeitsraum und im Lebensraum.

Dabei verstehe ich unter Arbeitsraum nicht den lokal abgegrenzten Raum des Fabriksaals, der Werkstatt, des Hörsaals, des Schulzimmers usw., sondern die Summe aller der Faktoren, die **während** der Arbeitszeit auf den Menschen günstig oder ungünstig einwirken, gleichgültig, wo die Arbeit ausgeführt wird. Entsprechend umfaßt der Lebensraum die Summe aller der Faktoren, die **außerhalb** der Arbeitszeit (also im wesentlichen in der sogenannten Freizeit) den Menschen günstig oder ungünstig beeinflussen.

Weniger wichtig ist die Existenz von Arbeits- und Lebensraum an sich. Zu entscheidender Bedeutung aber wird für Volk und Einzelmenschen das Verhältnis, in dem Arbeitsraum und Lebensraum zueinander stehen. Kurz und grob sei es in drei Entwicklungszügen rückblickend gekennzeichnet.

In der Inflationszeit befanden sich beide „Räume" in scheinbarer Ordnung, da es im Arbeitsraum genügende, „hinreichenden" Verdienst

[1] Vortrag, gehalten auf der Tagung des Reichsbundes der deutschen Schullandheime in Hannover im Oktober 1933.

sichernde Arbeit gab und damit zugleich für den Lebensraum ein gewisser Lebensstandard gewährleistet erschien. Doch bestand diese Ordnung des Verhältnisses Arbeitsraum-Lebensraum, wie schon erwähnt, nur scheinbar. Die wachsende Schnelligkeit der Geldentwertung zwang zu immer rascherem Umsatz in Ware und in vermeintlich höhere Formen des Lebensgenusses. Die Arbeit wurde zunehmend Mittel zur Befriedigung des schrankenlosen Egoismus (im Arbeitsraum) und der übersteigerten Genußsucht (im Lebensraum). Fast unmerklich entstand damit sowohl im Arbeits-, als auch im Lebensraum jene materielle Einstellung, die die verhängnisvolle Trennung von Arbeitsraum und Lebensraum anbahnte. Arbeit und Arbeitsraum boten nicht mehr die sinngebende Basis für den Lebensraum. Der Lebensraum blieb nicht Kraftspender für den Arbeitsraum. Arbeit hatte ihren sittlichen Wert eingebüßt. Die Inflation war mit der Stabilisierung der Mark nicht zu Ende. Der Inflationsgeist blieb.

Auf dieser Grundlage führten Aufkommen und Entwicklung gewisser Einseitigkeiten des wirtschaftlichen Arbeitsprozesses (in Verbindung mit Fordisierung, Mechanisierung, Technisierung, Rationalisierung usw.) zur offenen **Trennung** von Arbeitsraum und Lebensraum. Ausdruckssymptome für dieses Entwicklungsstadium sind Wendungen wie „Das eigentliche Leben beginnt für mich erst nach Arbeitsschluß", „Erst mit dem Ausziehen des Arbeitsrockes bin ich Mensch". Der Mensch betrachtete sich damit lediglich als mechanisches Hilfsmittel der Arbeit. Arbeit um der Arbeit willen verlor ihren Kurswert. Im Arbeitsraum stand infolgedessen im Vordergrund das Entgelt, nicht die Leistung. Dem Lebensraum blieb, da seiner Gestaltung die sittliche Basis der Arbeit fehlte, nur die Ausfüllung mit sich steigernden Formen des sogenannten Lebensgenusses. Arbeit hatte ihren Adel eingebüßt.

Nur folgerichtig schloß sich der dritte Entwicklungszug an: die Wirtschaftskrise, die, wie die Darstellung der beiden vorhergehenden Entwicklungsstadien zeigt, zugleich oder mehr noch die Krise des arbeitenden Menschen war. Mit dem Verlust ihres sittlichen Wertes und ihres Adels mußte auch der göttliche Segen der Arbeit dahinschwinden. Der Arbeitsraum war ohne Arbeit, im Lebensraum vollzog sich ein rapides Absinken des Lebensstandards. Völliger Auseinanderfall von Arbeitsraum und Lebensraum blieb unvermeidlich.

Die Folgen mußten schlimm sein. Man hätte annehmen sollen, daß die gemeinsame Not die betroffenen Menschen wenigstens zu einer Elementarform der Gemeinschaft, zur Notgemeinschaft hätte zusammenführen müssen. Das war nicht der Fall; vielmehr blieb und fühlte sich der einzelne in Millionen Stempelnder allein und isoliert. Mit dem Zerfallen und Auseinanderfallen von Arbeitsraum und Lebensraum trat an die Stelle von Gemeinschaft das Gegenteil: Zerklüftung auf allen Gebieten des Lebens. Einen tiefen Sinn hat es daher, wenn der Reichskanzler immer wieder ein Doppeltes in

den Vordergrund stellt: die Wiedergewinnung der Arbeit, der Arbeitsehre, und die Wiederherstellung der Gemeinschaft, der Volksgemeinschaft.

3. Psychologisch-soziologisch kann es infolgedessen keinem Zweifel unterliegen, daß Bildung und Besonderheit der Mehrzahlgebilde, wie sie sich im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Bewegung herausgebildet haben, als natürlich-psychologische Reaktionen auf die kurz geschilderte Entwicklung und gleichzeitig als natürlich-psychologisches Regenerationsverfahren sich darstellen. Damit aber ist zugleich die natürlich-psychologische Linie gegeben, in die die Schullandheimbewegung sich einordnen muß.

Mehrzahlgebilde von Menschen.

I.

Der Mensch lebt praktisch nicht allein, sondern immer im Zusammensein mit einer geringeren oder größeren Zahl anderer Menschen. Die üblichen Begriffe, durch die Mehrzahlen von Menschen gekennzeichnet werden, sind Masse, Klasse und Gruppe, von denen derjenige der Klasse der Vergangenheit angehört und daher ausscheidet.

Was die Begriffe Masse und Gruppe anbelangt, so darf ihre Abgrenzung selbstverständlich nicht etwa nach der Größe der Zahlen von Menschen, die sie umfassen, also nicht etwa rein quantitativ erfolgen; denn verhältnismäßig geringe Zahlen von Menschen tragen Massencharakter, verhältnismäßig große Zahlen von Menschen dagegen Gruppencharakter. Ob das eine oder andere dieser beiden Mehrzahlgebilde vorliegt, ist daher nur nach dem geistig-seelischen Gehalt, der letzten Endes über der bloßen Summe der Einzelglieder jedes Mehrzahlgebildes liegt, also nur qualitativ-psychologisch zu bestimmen. Was Entstehungsvorgang und psychologischen Charakter anbelangt, so gilt für diese beiden Mehrzahlgebilde das Folgende.

Das Gebilde Masse entsteht durchweg durch ein akutes, mehr oder weniger zufälliges Zusammentreffen einer Mehrzahl von Menschen, hervorgerufen durch irgendein Reizmoment oder irgendeine Reizsituation, die örtlich und zeitlich unbestimmt, dem Einzelglied dieser Mehrzahl bis zum Augenblick ihrer Wirkung noch unbekannt war, mit deren Eintritt es kaum oder nicht gerechnet hat. Dabei steht es dem Einzelglied an sich frei, ob es dem Reizmoment oder der Reizsituation nachgeben will oder nicht. Der psychologische Charakter des Gebildes Masse entspricht durchweg seiner Entstehung. Mit dem bloßen Nachgeben gegenüber dem Reizmoment oder der Reizsituation sinkt innerhalb dieser Mehrzahl von Menschen der Intelligenzwert des einzelnen, während seine Gefühlswerte sich steigern (grundlose Aufläufe usw.). Massenbildung und Massenwirkung sind immer zeitlich begrenzt.

Beim Mehrzahlgebilde Gruppe fallen alle eben dargelegten Kennzeichen

der Masse fort. Die Einzelglieder dieses Mehrzahlgebildes treffen nicht zufällig auf irgendein Reizmoment oder eine Reizsituation hin zusammen, sondern zumeist an vorher bestimmtem Ort, zu vorher bestimmter Zeit und unter bestimmter (ausgesprochener oder nicht ausgesprochener) Zielsetzung. Sie können also mit dem Eintritt der Gruppensituation rechnen, und die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit steht dem Einzelglied nicht immer frei (Werkstatt, Schulklasse). Psychologisch kann bei der Gruppe von einem Absinken des Intelligenzgrades und einer Steigerung lediglich der Gefühlswerte des einzelnen innerhalb dieser Mehrzahl von Menschen, nicht die Rede sein. Der Grund dafür liegt darin, daß die Einzelglieder der Gruppe durchweg durch eine psychologisch-soziologische Standortsbestimmung oder (wie oben erwähnt) durch eine bestimmte Zielsetzung oder durch beides verbunden sind.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß das Mehrzahlgebilde Masse in dem gekennzeichneten Sinne für die Gemeinschaftsbildung untauglich erscheint und lediglich die Gruppe sie erreichen kann.

II.

Auch die Schulklasse ist zunächst nicht mehr als Gruppe, d. h. eine durch Standortsbestimmung und gemeinsame Zielsetzung verbundene Mehrzahl von Menschen. Sie kann selbstverständlich mehr sein und ist in vielen Fällen mehr gewesen, nämlich Gemeinschaft.

Unfraglich befindet sich die Schule hier — psychologisch gesehen — in so überaus schwieriger Lage, daß die Lösung ihrer Erziehungsaufgabe nicht etwa theoretisch, sondern praktisch in Frage gestellt erscheinen kann. Ein Doppeltes bildet die Ursache: einerseits die Verschiedenheiten des soziologischen Standortes der Schüler innerhalb der Klasse, andererseits die notgedrungen zwangsläufige Spaltung von Arbeitsraum (während der Schulzeit) und Lebensraum (außerhalb der Schulzeit). Die zuerst genannten Verschiedenheiten des soziologischen Standortes können unter entsprechender Schul- und insbesondere Klassenführung zwar weitgehend ausgeglichen oder überwunden werden. Dagegen ist die Spaltung von Arbeitsraum und Lebensraum (und damit diejenige des täglichen Totallebens) eine gegebene Tatsache. Sie wirkt um so schwerwiegender, als einerseits schon die Verbindung der Einzelglieder im Arbeitsraum verhältnismäßig kurzfristig ist, andererseits diese Spaltung die Schüler im Lebensraum nicht als Gesamtheit bestehen läßt, sondern jeden einzelnen Schüler für sich trifft, praktisch also letzten Endes zur Auflösung der Klassengruppe bzw. Klassengemeinschaft im Lebensraum führt. Das aber bedeutet, daß die Schule den Aufstieg der (Klassen-)Gruppe zur Gemeinschaft durch die bisher üblichen Mittel allein nicht gewährleisten kann, daß das Ziel der Erziehung des ganzen Menschen durch die Schule droht, theoretische Zielsetzung ohne Wegangabe zu bleiben und infolgedessen an der Praxis zu scheitern. Die damit

sich vollziehende Scheidung zwischen alter und neuer Denkweise ist so erheblich, daß die aus ihr entspringende wissenschaftliche Erkenntnis, wenn sie die richtige Anwendungsform auf die Praxis zurückfindet, für Schule und Pädagogik nur einen erheblichen Fortschritt bringen kann.

Offenbar bedarf die Schule, um die Wandlung von der Gruppe zur Gemeinschaft sicherzustellen, über den Arbeitsraum hinaus einer Ergänzung, die beide obengenannte Hindernisse der Gemeinschaftsbildung zugleich überwindet oder wenigstens überwinden hilft, also gleichen soziologischen Standort aller Einzelglieder herstellt und Arbeitsraum und Lebensraum für alle vereint. Die Möglichkeit dieser Ergänzung ist durch das Schullandheim gegeben, das hiermit — als Resultat des eben aufgezeigten psychologisch-praktischen Gedankenganges — eine vorläufige psychologisch-soziologische Begründung erfährt.

Dabei ist gleichzeitig klar geworden, daß bloßes Zusammenleben — am gleichen Ort, räumlich (im gleichen Schlaf-, Wasch- und Tagesraum usw.), in gleicher Betätigung und bei einer Lebenshaltung auf für alle gleicher soziologischer Basis — noch keine Gemeinschaft, sondern nur den ersten Schritt zu ihr bedeutet.

III.

Maßgebend für den Wandel von der Nur-Gruppe zur Gemeinschaft ist psychologisch u. a. das Gesetz von der herrschenden Gedankenrichtung. Findet sich z. B. eine Mehrzahl von Menschen zu einer Gruppe zusammen, deren Gespräch von einem bestimmten Gegenstand so beherrscht wird, daß alle mit Ausschließlichkeit ihres Interesses sich ihm zuwenden, so sind die Einzelglieder dieser Gruppe durch ein geistiges Band miteinander verbunden. Sie stehen unter der Herrschaft der durch diesen Gesprächsgegenstand gegebenen Gedankenrichtung.

Die herrschende Gedankenrichtung kann negativen und positiven Charakter tragen. Sie ist negativ oder gemeinschaftszerstörend immer dann, wenn sie den Interessen der Gemeinschaft widerstreitet, dagegen positiv oder gemeinschaftbildend immer dann, wenn sie einen geistig-seelischen Gehalt schafft, der einerseits die Einzelglieder verbindet, andererseits aber zugleich auf ein höheres, d. h. über der bloßen Lebensgemeinschaft liegendes Ziel gerichtet ist, also den Rang einer Idee erreicht.

Bestimmend und damit verantwortlich für die Herrschaft der positiven herrschenden Gedankenrichtung ist derjenige, der sie angibt oder anzugeben hat, der Führer, im Landheim also der Lehrer. Mit ihm tritt das für Gemeinschaftsbildung und Schullandheimbewegung außerordentlich wesentliche psychologische Moment deutlich heraus.

Wiederum ergibt sich hiermit ein pädagogisch-psychologisch fruchtbarer Unterschied zwischen alter und neuer Denkweise: Wir glaubten einst — ehrlich — mit der Herstellung gleicher soziologischer Lebensbedingungen nicht nur das Unsrige getan, sondern das zu erstrebende Ziel

erreicht zu haben, begnügten uns nicht nur damit, sondern waren zufrieden. Wir sehen jetzt (schöpfend aus Erlebenswirklichkeit, ratio und Praxis als Erkenntnisquellen), wieweit wir vom Ziel einer Totalerziehung entfernt blieben. Wir erkennen, daß Gemeinschaft einen ungeahnt tiefen Sinn hat, nicht nur theoretisch, sondern ganz besonders praktisch.

Mittel zur Bildung der Gruppe und zur Wandlung von der Gruppe zur Gemeinschaft.

Die Menschen kommen nicht von selbst zusammen, und zwar um so weniger, je stärker sie soziologisch geschieden sind. Sie müssen daher zusammengeführt werden, um zunächst wenigstens ihren Zusammenschluß zur Gruppe zu erreichen.

Zur Verwirklichung des Zieles der Gemeinschaftsbildung muß daher auch die Schule ihre Einzelglieder zunächst räumlich-zeitlich zusammenfassen, nicht nur im Arbeitsraum durch die Schulklasse, sondern, wie gezeigt, insbesondere auch im Lebensraum durch das Schullandheim. Im einzelnen bieten sich dann psychologisch-soziologisch etwa die folgenden Mittel zunächst der Gruppenbildung und sodann der Wandlung von der Gruppe zur Gemeinschaft.

I.

An erster Stelle steht die Wiederverzahnung von Arbeits- und Lebensraum, wie sie vom Deutschen Arbeitsdienst in der Form der „geschlossenen Lager" erfolgreich durchgeführt wurde.[1] Sie kann —naturgemäß — nur außerhalb der Schule oder des Schulortes erfolgen. Infolgedessen bleibt der Schule, wenn sie der Total- oder Gesamterziehung dienen will, nur ein Weg des Zusammenführens, der Wiederverzahnung von Arbeitsraum und Lebensraum: das Schullandheim, das hiermit eine weitere und stärkere psychologisch-soziologische Begründung seiner Existenz und seiner Bedeutung erfährt.

Mit der Zusammenführung im Schullandheim und der damit zunächst nur äußerlichen Verknüpfung von Arbeits- und Lebensraum ist gleichzeitig unter allen Umständen eine vielleicht ebenfalls äußerlich anmutende, aber für den inneren Zusammenhang der Glieder wesentliche Voraussetzung zu schaffen, die Herstellung gleicher soziologischer Bedingungen für alle Glieder der Gruppe. Abweichungen von dem im Heim allgemein üblichen Lebensstandard sind daher nicht zu dulden, auch nicht in der Form

[1] Daß in dieser Verzahnung von Arbeitsraum und Lebensraum, in dieser Geschlossenheit der Form eine unbedingte Voraussetzung der Gemeinschaftsbildung liegt, beweist die im Arbeitsdienst gemachte Erfahrung, daß die sog. „offenen" Lager (trotz Anwendung äußerer Mittel) nicht zur Gemeinschaft führten, da sie die in Frage kommenden Menschen nur im Arbeitsraum vereinigten, infolgedessen sehr bald von den von wirklichem Gemeinschaftsgeiste erfüllten Arbeitsdienstlern abgelehnt wurden und heute bereits völlig verschwunden sind.

von Zusatzverpflegungen seitens derjenigen, die über die nötigen Mittel verfügen.

Ebensowenig darf nach Lebenshaltung und äußerem Auftreten eine Kluft zwischen Landheiminsassen und umwohnender Bevölkerung entstehen. Sind erstere schon die „Städter", eine Bezeichnung, die sich nicht vermeiden lassen wird und auch nicht Ausdruckssymptom eines Gegensatzes zu sein braucht, so dürfen sie doch niemals die „Feinen" für letztere werden.

II.

Innerhalb des durch das Landheim wiederverzahnten Arbeits- und Lebensraumes stehen etwa die folgenden Betätigungsformen als Bindemittel zur Verfügung: Unterricht, Ordnungsarbeiten, Spiel und Sport, Wehrsport, Werkarbeit.

1. Der Unterricht führt an sich zunächst nur zur Gruppenbildung. Festzustellen, wieweit er dem Aufstiegswandel von der Gruppe zur Gemeinschaft dienen kann oder nicht, bleibt einer kommenden Landheimpädagogik vorbehalten. Ich beschränke mich daher auf einige wenige Angaben.

Zunächst würde es eine Verkennung des psychologischen Zieles und der psychologischen Grundlagen des Schullandheimes bedeuten, wenn der Unterricht (bzw. die Arbeit im Landheim überhaupt) sich inhaltlich und methodisch nur als Fortsetzung des unterrichtlichen Stadtpensums darstellen würde. Berichten wollen, daß der Unterricht im Landheim „ohne jede Beeinträchtigung" durchgeführt wurde, ist infolgedessen falscher Ehrgeiz. Der Landheimaufenthalt muß ja, wenn er daseinsberechtigt sein will, primär andere Werte vermitteln als Kenntnisse und Fertigkeiten, jene anderen, in meinen grundsätzlichen Ausführungen angegebenen Werte, die durch die Stadtschulklasse und den Unterricht in ihr eben nicht gewonnen werden können.

Obgleich auch ich die Frage, ob — in der meist noch recht kurzen Zeit des Landheimaufenthaltes — überhaupt Unterricht erteilt werden soll oder nicht, angesichts der gegebenen psychologischen Zielsetzung der Landheimbewegung nicht für entscheidend halte, möchte ich sie doch nicht mit einem einfachen Ja oder Nein beantworten; denn es gibt eine Wissensvermittlung und einen Wissenserwerb (die ich absichtlich nicht Unterricht nenne), die aus der Gegebenheit Landheim an sich und der psychologischen Zielsetzung der Landheimbewegung ohne weiteres erwachsen. Heimatkunde, Erdkunde, Naturkunde, Volkskunde, Heimatgeschichte z. B. können nicht nur, sondern müssen sich aus dem Landheimaufenthalt ergeben. Durch die Verbindung, die sie mit Boden und umwohnender Bevölkerung schaffen, führen sie einerseits über den Umkreis der Landschulheimgemeinschaft hinaus und verhüten sie andererseits, daß die im Landheim befindlichen Gruppen sich als Fremdkörper unter Land und Leuten fühlen. Dadurch aber helfen sie den Schritt von der

bloßen in sich geschlossenen Lebensgemeinschaft zur Volksgemeinschaft vollziehen. Nur in diesem Sinne hat die oft aufgeworfene Fragestellung Berechtigung: Wie ist die Erteilung dieses oder jenes Unterrichtsfaches im Schullandheim möglich?

Dieser Unterricht braucht sich nicht immer auf den sog. „Gelegenheits"-Unterricht zu beschränken; er kann durchaus auch systematische Formen annehmen, die sich methodologisch selbstverständlich von den in der Stadtschule üblichen wesentlich unterscheiden und im einzelnen wohl erst noch gewonnen werden müssen. Es genügt kaum, daß sie „landheimgerecht" sind, d. h. die unmittelbare assoziative Anschlußmöglichkeit für den Unterrichtsstoff bieten bzw. günstige psychologische Konstellationen für ihn schaffen; vielmehr müssen sie in erster Linie persönlichkeits-gebunden[1] sein und können dann unter Umständen sogar für die Freizeitgestaltung fruchtbar werden.

2. Die im Landheim erforderlichen Ordnungsarbeiten (wie Säuberung der Räume, Bettenmachen, Instandsetzung der Waschgeräte, Säuberung von Kleidern und Stiefeln, Tischdecken, Instandhaltung von Spiel- und Sportplätzen, Pflege der Spiel- und Sportgeräte usw.) sind nichts Äußerliches, sondern — gerade als unscheinbare Kleinarbeit — psychologisch-soziologisch ein erheblich wirksameres Bindemittel als man zunächst annehmen mag.

Soziologisch fördern sie unfraglich die Gleichheit des soziologischen Standortes der Einzelglieder über den durch gleiche Unterbringung und gleiche Ernährung gegebenen Grad hinaus und damit auch den inneren Zusammenhang der Glieder, bedeuten also die Schaffung einer weiteren Voraussetzung der Gemeinschaftsbildung. Der Unterschied zwischen Bemittelten, die zu Hause vielleicht schon durch Bedienung verwöhnt sind, und Unbemittelten, die auf sie verzichten müssen, gleicht sich aus. Daraus ergeben sich einige Folgerungen. Die Ordnungsarbeiten dürfen nicht den Hausmeistern oder Verwaltern und ihrem Personal überlassen bleiben, sondern müssen, soweit irgend möglich, von den jungen Leuten selbst erledigt werden. Jedes Einzelglied der Gruppe hat selbstverständlich jede Art von Ordnungsarbeit zu erledigen, gleichgültig, ob sie ihm liegt oder nicht. Drückebergerei, Ersatzsysteme usw. sind aufs Schärfste zu bekämpfen. Nichtbeachtung dieser Faktoren widerstreitet einer der Voraussetzungen der Gemeinschaftsbildung.

Psychologisch bindet die Erkenntnis der Bedeutung dieser täglich sich wiederholenden Kleinarbeit für den reibungslosen und angenehmen Ablauf des täglichen Lebens des einzelnen und der ganzen Gruppe, sowie das Fühlen der Verantwortung, die in der ordentlichen und rechtzeitigen Durchführung für das Gesamtwohl der Gruppe liegt, jedes einzelne Glied an die Gruppe. Diese Bindung erfährt psychologisch eine

[1] Formulierung von Spannuth-Erfurt auf der Tagung in Hannover.

Steigerung durch die tägliche Gewöhnung daran, nicht nur für das eigene Wohlergehen, sondern für das der Gesamtgruppe Arbeit leisten zu müssen, eine Gewöhnung übrigens, die, wenn sie intensiv genug ist, später über den Umkreis des Landheims hinauswirkt. Die in der bloßen Durchführung der Ordnungsarbeiten liegenden Leistungswerte können damit bereits zu Gemeinschaftswerten werden.

Die Verantwortung, die die Ordnungsarbeiten fordern, bindet aber nicht nur das Einzelglied an seine Gruppe, sondern darüber hinaus auch Gruppe an Gruppe, und zwar über folgenden Weg. Gebäude, Räume, ebenso alle Anlagen außerhalb des Hauses (Badeeinrichtungen, Spiel-, Sport- und insbesondere Arbeitsplätze), Spiel-, Sport- und Arbeitsgeräte sind von jeder Gruppe am Ende ihres Aufenthaltes sauber und nicht nur in ordentlichem, sondern in gutem Zustand an die nächstfolgende Gruppe zu übergeben. Die Übergabe tadelloser Leistungswerte an die nächstfolgende Gruppe, die immer das Recht der Kritik an der vorhergehenden ausüben wird, muß Ehrensache sein und damit zu einem weiteren Gemeinschaftswert der Gruppe werden. Dieser verbindet (als psychologische Wirkung der Ordnungsarbeiten) — durch das allen gemeinsame Objekt „unser" Landheim — jede Gruppe mit der Gesamtheit aller anderen, führt von der Klassen- zur Schulgemeinschaft.

Wenn mit der Selbstdurchführung der Ordnungsarbeiten und im Zusammenhang mit den aus ihr erwachsenden psychologischen Faktoren (Erkennung ihrer Bedeutung, Fühlen der Verantwortung, Gewöhnung) in jedem Einzelglied Achtung vor dieser scheinbaren Kleinarbeit und vor denen erwächst, die sie draußen im Leben Tag für Tag ausführen müssen, wenn die Schüler erkennen, daß jede Arbeit, die wert ist, überhaupt getan zu werden, auch wert ist, geachtet und respektiert zu werden wie jede andere, gleichgültig, von wem und an welcher Stelle sie ausgeführt wird, so bahnt sich über die Bindung des Einzelgliedes an die Gruppe und über die Bindung der Gruppe an die Gruppe hinaus ein Verstehen anderer Volkskreise an, das wiederum einen Schritt von der Schullandheimgemeinschaft zur Volksgemeinschaft bedeutet.

3. Spiel und Sport.

Die Anwendung von Spiel und Sport scheidet sich naturgemäß nach dem Lebensalter. Beide zeigen als Bindemittel psychologisch wesentliche Merkmale.[1]

Daß sie dadurch verbindend wirken, daß sie dem Bedürfnis sowohl nach Führen, als auch nach Geführtwerden entgegenkommen, wird mit Recht betont. In diesem Punkte nähern sie sich als psychologische Bindemittel dem Wehrsport. Mindestens ebenso wichtig ist psychologisch-sozio-

[1] Selbstverständlich soll hier nicht eine Psychologie des Spieles oder Sportes versucht werden, die die Aufgabe der vorliegenden Arbeit überschreiten würde.

logisch aber — und dadurch unterscheiden sie sich von ihm — die Art der durch sie sich vollziehenden Bindung. Einerseits besteht durch die freiwillige Unterwerfung unter die Spiel- und Sportregeln eine gewisse Freiheit in der Bindung. Andererseits stellt die sich vollziehende oder vollzogene Bindung dadurch, daß sie die Formen des Kampfspieles und des Kampfsportes trägt, sozusagen als eine Bindung durch Widerstreit sich dar. Die Einzelglieder sind in zwei Spiel- bzw. Sportparteien zusammengefaßt, die um die höhere Leistung gegeneinander streiten, d.h. spielen oder kämpfen. Die Gruppen-Wetteifer-Komponente verbindet die Spiel- bzw. Sportparteien untereinander und schließlich auch miteinander. Dabei muß jedes Einzelglied innerhalb und in Gemeinschaft mit seiner Spielpartei, gebunden an alle anderen Einzelglieder derselben, unter Umständen sein letztes hergeben, und zwar, wohlgemerkt, nicht für sich selbst, sondern für seine Spiel- oder Sportpartei. Damit aber werden Leistungswerte zu Gemeinschaftswerten, aus der Gruppe wird Gemeinschaft.

4. Wehrsport.

Psychologisch-soziologisch faßt der Wehrsport die Einzelglieder zunächst räumlich-zeitlich zur Gruppe zusammen. Jedes Einzelglied verliert im Augenblicke dieser Zusammenfassung die Freiheit willkürlicher Ortsveränderung, willkürlicher Zeitbestimmung, willkürlicher Handlungen. Alle tun das gleiche zu ihnen bestimmter Zeit und am ihnen bestimmten Ort. Die Maßnahmen des Wehrsportes tragen daher das Kennzeichen der psychologisch und pädagogisch so wichtigen unbedingten Einordnung des Einzelgliedes in ein Mehrzahlgebilde und damit der psychologisch und pädagogisch nicht weniger wertvollen unbedingten Unterordnung unter eine gegebene, nicht eigene Zielsetzung (Die äußeren Mittel dafür sind immer und überall die gleichen gewesen: Marsch, Bewegungs-, Ordnungsübungen usw.).

Die Bindestärke des Bindemittels Wehrsport liegt daher psychologisch in erster Linie in dem unbedingten Zusammenschweißen der Einzelglieder der Gruppe zu einer geschlossenen Einheit.

Die Stärkegrade dieses Zusammenschweißens, dieser Einheit sind einerseits dadurch gekennzeichnet, daß das zusammengeschweißte Mehrzahlgebilde auf ein Signal, ein Wort hin reagiert wie ein Einzelglied, andererseits dadurch, daß das Mehrzahlgebilde in seinen Reaktionen, d. h. Bewegungen, Handlungen usw. trotz aller seiner Geschlossenheit nicht starr erscheint, sondern den Eindruck des Lockeren macht.

Der gekennzeichnete, zunächst äußerlich, vielleicht sogar mechanistisch anmutende Tatbestand ist von stärkster psychologischer Wirkung. Zwei psychologische Charakteristika der Bindemittel Spiel und Sport fallen fort: die Freiheit in der Bindung und die Bindung durch Widerstreit.

Stärker als sie kommt der Wehrsport dagegen dem Bedürfnis nach Geführtwerden entgegen. Am wichtigsten aber ist, daß er dadurch, daß er alle Einzelglieder einem Willen unterordnet, hedonistischer und utilitaristischer Willenszielsetzung des einzelnen keinen Raum läßt. Gerade damit aber dient der Wehrsport dem Aufstiegswandel von der Gruppe zur Gemeinschaft; denn der neue Inhalt eines Gemeinschaftsbegriffes, der nicht Interessengemeinschaft und nicht Nehmen, sondern Geben, ja Opfern bedeutet, ist nur möglich, wenn der einzelne gelernt hat, auf hedonistische und utilitaristische Willenszielsetzung zu verzichten.

Wenn diese Geisthaltung des „ich dien'" anstelle des „ich verdien'" zur Selbstverständlichkeit für jedes Einzelglied werden soll, so setzt sie psychologisch Gewöhnung voraus. Gewöhnung aber stützt sich psychologisch auf das Prinzip der steten Wiederholung, d. h. auf stete Wiederholung des Gleichen, wie sie gerade im Wehrsport geübt wird.

Angesichts dieser psychologischen Werte kann von „Dressur", die ängstliche Gemüter fürchteten, keine Rede sein. Ohne Training und Übung werden weder geistige, noch körperliche Leistungswerte erzielt, und der erziehliche Wert von Training und Übung wurde auch pädagogisch eben zu lange unterschätzt. Das griechische Wort „Wer nicht geschunden wird, wird auch nicht erzogen" behält seine Geltung. Doch ist es keinesfalls nötig, bei theoretischer Beweisführung stehen zu bleiben; die Erfahrungen mit unseren Werkhalbjahrsabiturienten in Arbeitsdienst und Wehrsport beweisen vielmehr auch praktisch die Grundlosigkeit jener Befürchtungen. Keinesfalls hatte „körperliches Stillstehen" „geistiges Stillstehen" zur Folge, wie ich mich durch meine Tätigkeit in den Arbeitsdienst- und auch in den Wehrsportlagern überzeugen konnte. Die Unterbrechung der einseitig geistigen Tätigkeit wirkt als schöpferische Pause. Als beherrscht-beweglich treten uns die jungen Leute körperlich entgegen. Geistig zeigen sie keineswegs Stillstand, sondern ein hohes Maß von Aufgeschlossenheit, und praktisch-geistig diejenige Haltung, die wir als Wendigkeit schätzen. Einzelne haben an diesem und jenem einzelnes auszusetzen; alle aber sind einig in dem uneingeschränkten, begeisterten Lob der Kameradschaft und des Gemeinschaftsgeistes, die ihnen Erlebens-Wirklichkeit wurden.

5. Werkarbeit.

Die Werkarbeit ist das bei Schülern am schwierigsten zu handhabende Mittel der Gemeinschaftsbildung. Der Grund dafür liegt darin, daß die in Frage kommenden Arbeiten durchweg nicht von der gleichen Gruppe, die sie angefangen hat, auch zum Abschluß gebracht, psychologisch-pädagogisch also nicht zu methodischer Einheit für eine Gruppe gestaltet werden können und im Hinblick auf ihren Umfang außerdem nicht immer die Möglichkeit bieten, alle Einzelglieder der Gruppe an der

gleichen Arbeitsmaßnahme zu beschäftigen, sondern ihre Aufsplitterung in verschiedene Arbeiten an verschiedenen Arbeitsstellen nötig ist. Die Anwendung der Werkarbeit als Mittel der Gemeinschaftsbildung bedarf daher sorgfältiger Überlegung, sorgfältigster Anwendung und insbesondere sorgfältigster Führung.

Alle Werkarbeiten sind dadurch gekennzeichnet, daß sie sich in Verbindung mit dem Boden vollziehen und gliedern sich in einmalige (Anlage von Badebecken, Einebnen von Gelände, die Anlage von Sport- und Spielplätzen usw.) und laufende (Feld-, Garten- und Gemüsebau) Arbeiten. Sollen sie, so verschieden sie im Einzelfalle auch sein mögen, die Einzelglieder der Gruppe und die Gruppen untereinander zur Gemeinschaft verknüpfen, so muß als alle verbindender Ideengehalt psychologisch-pädagogisch etwa folgende Einstellung erstrebt und erreicht werden.

Die gute und rechtzeitige Fertigstellung der übertragenen Aufgabe ist Ehrensache jeder einzelnen Gruppe. — Jede einzelne Gruppe ist zu der Erkenntnis zu führen: Die Ergebnisse unserer Arbeit kommen uns zugute, aber auch den anderen. Die anderen arbeiten für uns, wie wir für sie. — Alle Gruppen arbeiten mit der Überzeugung: Die gute und rechtzeitige Fertigstellung der uns übertragenen Aufgabe liegt im Interesse unseres Landheims, bringt unser Landheim einen Schritt vorwärts.

Gemeinschaft wird damit nicht theoretisch als Ziel gesetzt, sondern durch Arbeit praktisch erworben. Die sich vollziehende Bindung ist zunächst weniger als bei den anderen Bindemitteln eine unmittelbare Verknüpfung der Einzelglieder miteinander, als vielmehr ihre Verknüpfung durch Bindung jedes einzelnen, jeder Gruppe und aller Gruppen untereinander an ein gemeinsames Arbeitsobjekt, deren Folge erst die Verknüpfung untereinander ist.

Diese Wirkung kann durch praktisch-unterrichtliche Besprechung psychologisch und pädagogisch vorbereitet und gefördert werden. Zu dem Zwecke empfiehlt es sich, alle Arbeitsmaßnahmen (auch nach ihrer wirtschaftlichen Seite) vor allen für ihre Bearbeitung überhaupt in Frage kommenden Gruppen (Klassen) durchzusprechen. Die jeweilige Einzel-Maßnahme ist einerseits mit den an ihrer Durchführung beteiligten Gruppen insgesamt, andererseits mit der gerade arbeitenden Gruppe entsprechend zu behandeln. Selbstverständlich geschieht dies am besten und wirkungsvollsten nicht in der Schule, sondern im Gelände des Landheims.

Gleichzeitig wird durch ein derartiges Vorgehen erreicht, daß die Werkarbeit im Landheim als Arbeit, nicht als Beschäftigung aufgefaßt und mit der unglücklichen Scheidung von Ernst- und Spielarbeit gebrochen wird. In der eigentlichen Arbeit selbst lernen die Schüler richtige und falsche Arbeit, die Schwierigkeiten der richtigen Handhabung des Arbeitsgerätes und die Bedeutung von Schonung und Pflege des Geräts kennen. Sie gewinnen die richtige Einschätzung auch der bäuerlichen und hand-

werklichen Tätigkeit, so daß schon die Arbeit an sich (bei psychologisch-pädagogischer Führung) eine Förderung des wechselseitigen Verstehens mit sich bringt und auch dieses Bindemittel damit über die Gemeinschaft des Landheims hinaus die Volksgemeinschaft schaffen hilft.

III.

Von entscheidendem Einfluß auf die Wandlung von der Gruppe zur Gemeinschaft ist natürlich die Anwendung aller genannten Bindemittel durch den Führer, also den Lehrer, der die Klasse in das Schullandheim begleitet. Wie der vorhergehende, so gipfelt auch dieser Abschnitt damit in der Bedeutung des Führers für die sich vollziehende und für die vollzogene Gemeinschaftsbildung im Landheim.

Wechselwirkungen zwischen Glied und Gemeinschaft.

Die Wechselwirkungen zwischen Glied und Gemeinschaft sind dreifacher Art und für das Ziel der Gemeinschaftsbildung alle von gleich hoher Bedeutung.

1. Das Einzelglied (bzw. mehrere Einzelglieder) wirkt auf die Gemeinschaft.

Den Einfluß von Einzelgliedern auf die Gruppe kennen wir aus der Wirkung eines einzigen Spaßvogels der Kompanie auf die ermüdet marschierende Truppe. Wir wissen, daß ein einziger Witzbold abends im Schlafsaal alles weit über die angeordnete Tagesgrenze wachzuhalten vermag. Ebenso bekannt ist, daß innerhalb der Gruppe Einzelglieder auftreten können, die ihren Leistungs- und ihren Gemeinschaftswert zu beeinträchtigen drohen. Viel wichtiger sind die Folgerungen, die sich hieraus für ein bestimmtes Glied der Gruppe ergeben, für den Führer, also den Lehrer im Landheim. Er ist Führer nicht in dem früheren Verhältnis Vorgesetzter — Untergebener, das Führer und Geführte durch eine Kluft trennt, sondern Führer kraft seines Leistungs- und seines Persönlichkeitswertes. Damit ist er seinerseits zunächst zwar Glied der Gruppe, besitzt damit aber gleichzeitig alle entsprechenden Wirkungsmöglichkeiten auf die Glieder der Gruppe. In dieser Tatsache liegt der psychologische Grund seiner Verantwortung, da sie ihm die Erzielung der positiven herrschenden Gedankenrichtung nicht nur ermöglicht, sondern den Vollzug oder Nichtvollzug der Gemeinschaftsbildung wesentlich in seine Hand legt. Der Führer, der Lehrer im Landheim muß daher von der Idee der Landheimbewegung nicht nur begeistert, sondern „besessen“ sein, wenn ihm die Erfüllung der eben genannten Pflicht gelingen soll.

Selbstverständlich gibt es auch unter Lehrern Gemeinschafts- und Nichtgemeinschafts-Menschen, also sicher auch solche, die kein inneres Verhältnis zur Landheimbewegung finden oder ihr gar ablehnend gegen-

überstehen. Sicher ist nach den eben gemachten Feststellungen, daß Landheimgegner als Führer im Landheim unmöglich sind. Aber auch ein „Turnus", der zur Sicherung einer gleichmäßigen Belastungsverteilung im Lehrkörper jedes Mitglied desselben zur Führung im Landheim während eines gewissen Zeitraums verpflichtet, entspricht nicht den psychologischen Grundlagen der Gemeinschaftserziehung und damit auch nicht der Idee Landheimbewegung. Wenn demgegenüber der Landheim-„Spezialist", der, der es „kann" und ständig draußen im Heim ist, möglich und wünschenswert erscheint, so ist darauf hinzuweisen, daß dieses „Spezialistentum" für die Bindung zwischen Schülern und den einzelnen Lehrern der Schule und weiter für die Entwicklung der größeren, der Schulgemeinschaft zu einer erheblichen Hemmung werden kann.

Im übrigen findet die Einwirkung, die der Führer als Glied der Gruppe auf die Gruppe ausübt, psychologisch von Seiten der Gruppe keinerlei besondere Erschwerung. Vielmehr kommen ihr drei psychologische Faktoren außerordentlich stark entgegen: zunächst die Tatsache, daß der Mensch von Natur aus Gemeinschaftswesen ist, ferner das Bedürfnis des Einzel- und insbesondere des Gruppenmenschen nach Geführtwerden und im Zusammenhang damit schließlich die Willigkeit des Sich-Einordnens, die größer ist, als allgemein angenommen wird. Unter Berücksichtigung dieser drei Faktoren erhält die Gemeinschaft durch den Einfluß ihres Einzelgliedes Führer ihren besonderen Charakter als autoritätgebundene, geführte Gemeinschaft — und nur diese hat das Schullandheim darzustellen. Ihrer Bildung können alle Betätigungsformen im Landheim dienen.

2. Die Gemeinschaft wirkt auf ihre Einzelglieder.

Die Wirkung echter Gemeinschaft auf ihre Einzelglieder ist psychologisch durch ein Dreifaches gekennzeichnet: durch den hohen Grad ihrer Bindekraft, durch ihre hohe Empfindlichkeit und durch die Unmittelbarkeit ihrer Reaktionen.

Die psychologische Wirkung der Bindekraft zeigt sich vor allem in der Schnelligkeit und Intensität, mit der Unterschiede oder gar Gegensätze überwunden werden. Im Arbeitsdienste erlebte ich es immer wieder, wie junge Menschen der verschiedensten Herkunfts-, Vorbildungs- und Tätigkeitsgruppen in kürzester Frist sich auf der gemeinsamen Ebene der Arbeit zur Einheit fanden.

Aus dieser Bindekraft erwächst die andere psychologische Gruppen- oder besser Gemeinschaftseigenschaft, die überraschend hohe Empfindlichkeit der Gemeinschaft, d. h. ihr überaus sicheres und rasches Erkennen solcher Einzelglieder, die ihrem Wesen nach gemeinschaftsgleichgültig, gemeinschaftsfremd oder gar gemeinschaftszerstörend sind. Es sind für den psychologischen Beobachter immer wieder über-

raschende Tatsachen der Erlebenswirklichkeit, wie in oft unglaublicher Zeitkürze die eben gekennzeichneten Einzelglieder festgestellt werden. Psychologisch hervorstechend ist dabei die Ausschließlichkeit des Urteils. (In den mir seinerzeit unterstehenden Führerlagern wurden Lehrkräfte oft schon als nicht zugehörig erkannt, bevor nur ihre erste Unterrichtsstunde abgelaufen war, ganz zu schweigen von einzelnen Lagerangehörigen.) Vorhandensein oder Nichtvorhandensein dieser Empfindlichkeit kann psychologisch geradezu als Kriterium des Vollzugs oder Nichtvollzugs der Wandlung von der Gruppe zur Gemeinschaft gewertet werden.

Von besonderer psychologischer Wichtigkeit ist, daß diese Gruppen- oder besser Gemeinschaftsempfindlichkeit sich unmittelbar in Reaktionen umsetzt. Die Reaktionsformen der Gemeinschaft tragen praktisch doppelten Charakter: sie sucht Glieder, die der Gemeinschaft nicht entsprechen, entweder zu formen (d. h. der Gemeinschaft einzugliedern) oder sie abzustoßen.

In diesen Gemeinschaftseigenschaften hoher Empfindlichkeit und Reaktionsfähigkeit, sowie in der Auswirkung derselben in Umformung oder Abstoßung von Einzelgliedern liegt der psychologische Grund dafür, der Gemeinschaft den Rang eines **Auslese**mittels zuzuerkennen. Nicht ein Irgendjemand urteilt, scheidet primär, sondern die Gemeinschaft selbst, und zwar — was wichtig ist — nicht durch Aussprachen, Mehrheitsbeschlüsse irgendwelcher Art, sondern „von selbst", auf Grund eben ihrer Empfindlichkeit und Reaktionsfähigkeit.

3. Gruppe wirkt auf Gruppe bzw. Gemeinschaft auf Gemeinschaft.

Es gibt wohl kaum eine Einrichtung, bei der die Möglichkeit psychologisch-soziologischer Wirkung von Gruppe auf Gruppe so klar und so deutlich gegeben ist wie bei Schule und Schullandheim. Sie bedarf stärkster Beachtung, wenn der Schritt von der Gemeinschaft der Einzelgruppe (= Klasse) zu der Gemeinschaft höher gelagerten Sinnes, nämlich zur Schulgemeinschaft getan werden soll. Inwieweit dieses Ziel durch die einzelnen Betätigungsformen im Landheim erreicht werden kann, ist weiter oben bei ihrer Darstellung als Bindemittel gezeigt.

Die in den einzelnen Betätigungsformen erreichten Leistungs-, sodann aber die durch sie erzielten Gemeinschaftswerte müssen innerhalb jeder einzelnen Art der Betätigung (Spiel- und Sport, Wehrsport, Ordnungsarbeiten, Werkarbeit) in eine **übergeordnete** Verbindung miteinander gebracht und die verschiedenen Arten der Betätigung selbst untereinander verknüpft werden. Diese Verbindung und Verknüpfung der Betätigungen und Leistungen der Einzelgruppen kann organisatorisch durch entsprechende Plangestaltung angebahnt und sachlich-psycholo-

gisch durch entsprechende Anpassung an die durch die jeweilige Gruppe repräsentierten Lebensalter hergestellt werden.[1]

Die Wirkung von Gruppe auf Gruppe schafft zunächst ein Kontinuum der Leistungen oder der Leistungswerte, aus dem — bei richtiger Führung — ein Kontinuum der Gemeinschaftswerte der Einzelgruppen oder schließlich der Gemeinschaftswerte einer sehr viel größeren Gruppe, der Gemeinschaft „Schule" erwachsen muß.

Vom Wertcharakter der Gemeinschaft.

Gerade die praktische Psychologie hat in den letzten Jahren erkennen müssen, daß eine Beurteilung schon des einzelnen Individuums nur möglich ist, wenn neben dem Leistungsbild auch das Persönlichkeitsbild desselben entsprechende Berücksichtigung erfährt. Dabei ist nicht die Tatsache des gleichzeitigen Vorhandenseins dieser beiden Erscheinungsweisen des Individuums an sich das Wichtige, sondern das Verhältnis beider zueinander, das sich praktisch dahin ausdrückt, daß ein ausgezeichnetes Leistungsbild durch Mängel des Persönlichkeitsbildes zur Wirkungslosigkeit verurteilt und umgekehrt ein nicht allzu starkes Leistungsbild durch Vorzüge des Persönlichkeitsbildes in seiner Wirkung erheblich gesteigert werden kann.

Entsprechendes gilt vom Wertcharakter der Gemeinschaft. Er zeigt sich in einem Doppelten: in ihrem Leistungswert und in ihrem Gemeinschaftswert. Entscheidend ist auch hier nicht die Tatsache der Existenz dieser beiden Erscheinungsweisen, sondern ihr Verhältnis zueinander. Es bestimmt sich durch zwei Sätze. Der erste lautet: Der Leistungswert einer Gruppe ist nicht gleich der Summe der Leistungswerte, die ihre Einzelglieder in Einzelarbeit erreichen, sondern höher oder niedriger. Die Ursache dafür bietet der zweite Satz: Der Grad des Leistungswertes einer Gruppe hängt von demjenigen ihres Gemeinschaftswertes ab.

Aus diesen beiden Sätzen über das Verhältnis von Leistungs- und Gemeinschaftswert und insbesondere aus dem an zweiter Stelle genannten erklären sich psychologisch in den Berichten der Schullandheime immer wieder auftretende Feststellungen wie z. B. die folgenden. Die Erscheinung, daß die Schüler sich im Landheim nicht nur aufnahmewilliger, sondern auch aufnahmefähiger zeigen, ist unfraglich weitgehend auf den steigernden Einfluß zurückzuführen, den der Gemeinschaftswert auf den Leistungswert ausübt. In leistungsteigernden Nachwirkungen des Gemeinschaftswertes (und nicht nur in physiologischen) liegt die Ursache dafür,

[1] Als psychologische Grundlage sind entwicklungspsychologische Untersuchungen des „Gruppen"-Menschen nötig, deren Gegenstand die Fähigkeit der verschiedenen Lebensalter zur Gruppen- bzw. zur Gemeinschaftsbildung bildet.

daß die Klassenleistungen nach dem Landheimaufenthalt höher liegen als vorher. Die mit wachsender zeitlicher Entfernung vom Landheimaufenthalt steigende Abnahme des Leistungswertes erklärt sich entsprechend; denn nach der Rückkehr in die Schulen spalten sich Arbeitsraum und Lebensraum wieder; die in der Vereinigung beider im Landheim gewonnene herrschende Gedankenrichtung der Gemeinschaft wird durch andere Gedankenrichtungen durchkreuzt. Der Gemeinschaftswert sinkt wieder.

Leistungswert und Gemeinschaftswert bedeuten keinen Widerstreit. Es kann sich keinen Augenblick um die Minderbewertung oder gar Aufhebung des Leistungswertes handeln, sondern lediglich darum, einerseits der bisherigen, auch pädagogischen Verkennung, ja Unterschätzung des Einflusses des Gemeinschaftswertes auf den Leistungswert entgegenzuwirken, andererseits zur Pflege des Gemeinschaftswertes anzuregen und seinen steigernden Einfluß auf den Leistungswert zurückwirken zu lassen.

Das Schullandheim pflegt beide Werte. Um ihr Einflußverhältnis richtig zu schalten und diese Richtigschaltung sicherzustellen, muß es bestimmte Formen gemeinsamer Betätigung der Einzelglieder seiner Mehrzahl von Menschen finden, wie sie als Mittel der Gruppen- und Gemeinschaftsbildung oben geschildert sind und hiermit eine weitere psychologische Begründung erfahren.

Erziehung in und durch Gemeinschaft.

Es gibt keine „Erziehung zu“ ohne eine „Erziehung durch“ — wenigstens dann nicht, wenn man praktische Erziehungsresultate erwartet. Erziehungstheorien laufen daher Gefahr, (an sich erstrebenswerte) Ziele zu setzen und zu begründen, den psychologisch-pädagogischen Mitteln und Wegen aber, an die das Erreichen derselben praktisch nun einmal gebunden ist, nicht in gleicher Weise gerecht werden zu können. Das „zu“ muß immer und in unmittelbarem Zusammenhange mit dem „durch“ den Beweis für die Erreichbarkeit und die Richtigkeit des Erziehungszieles, sowie für die Zweckmäßigkeit der angewandten Mittel erbringen. Gerade für die Erziehung im Schullandheim, d. h. also für die Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft scheint kein anderer Weg möglich, der fruchtbar wäre.

Dieses „Erziehung durch“ bedeutet für die Schullandheimerziehung den Grundsatz: „All’ und jede Arbeit, all’ und jede Betätigungsform im Schullandheim muß immer Mittel der Gesamterziehung sein.“

Als Beispiel sei ein Dreifaches herausgehoben, das durch die Betätigungsformen im Schullandheim erziehlich erreicht werden soll: Die Gewöhnung an konzentrierte Leistung, die Gewöhnung an gute Leistung und die Gewöhnung an Achtung vor wirklicher Leistung (und zwar auch des andern). Auch das sind zunächst lediglich drei Zielsetzungen

ohne Mittel- oder Wegangabe, die nur berechtigt bleiben, wenn gleichzeitig einwandfrei geklärt werden kann, wodurch Gewöhnung an konzentrierte, Gewöhnung an gute Leistung, sowie Gewöhnung an Achtung vor der wirklichen Leistung psychologisch gegeben ist und pädagogisch erreicht werden kann.[1]

1. Gewöhnung an konzentrierte Leistung.

Psychologisch stellt sich die konzentrierte Leistung als Überwindung von Hemmungen dar. Diese Hemmungen bestehen im allgemeinen in einem Doppelten, einerseits in dem wechselnden Verhältnis der körperlich-geistigen Arbeitsenergie zur gerade vorliegenden Arbeit, andererseits in den Schwächen der sog. Leistungsdisposition. Beide sind vom Individuum zu überwinden, wenn es zu konzentrierter Leistung gelangen will.

a) Was zunächst die körperlich-geistige Arbeitsenergie anbelangt, so zeigt sich bei allen Arbeitsleistungen im allgemeinen das Folgende. Zu Beginn wird nicht selten der Maximalbetrag der körperlich-geistigen Arbeitsenergie eingesetzt. Selbstverständlich kann er nur eine begrenzte Zeit hindurch aufrecht erhalten werden. Dann tritt ein Absinken ein. Innerer oder äußerer Zwang veranlassen sodann einen Wiederanstieg des auf die Leistung zu verwendenden Energiebetrages, der aber hinter der Höhe des zu Beginn eingesetzten zurückbleibt. Auch die Aufrechterhaltung dieses an sich geringeren Energiebetrages ist begrenzt, und zwar durchweg von kürzerer Zeitdauer als im ersten Falle, während die anschließende Absinkperiode im Vergleich zur ersten zeitlich wächst. Usw. usw. Mit anderen Worten: Energieaufwendungen von ständig abnehmender Stärke wechseln mit Absinkperioden von ständig zunehmender Länge.

Selbstverständlich darf der Schüler dieser „Intermittenz" nicht nachgeben, d. h. nicht etwa bald arbeiten, bald nur sehr wenig oder gar nicht arbeiten. Vielmehr muß er durch die Fremdbeanspruchung, wie sie insbesondere durch Ordnungsarbeiten, Sport und Wehrsport erfolgt, zu einem solchen Maß von Selbstbeanspruchung erzogen werden, daß seine Leistungen sich auf einem möglichst gleich liegenden Niveau vollziehen. Die darin liegende Überwindung dieser Konzentrationshemmung ist natürlich nur durch den Willen möglich.

b) Was die Schwächen der Leistungsdisposition anbelangt, so sind unter „Disposition" nicht Dispositionen im üblichen psychologischen Sinne zu verstehen, sondern jene akuten Charakter tragenden Hemmungen der Leistung, wie z. B. Unlustgefühle, die das Anfangen einer Arbeit hemmen, Schlaffheit, Pausenbedürfnis, leichtes Sichablenkenlassen, häufiger Wechsel der Arbeiten, ohne eine von ihnen nennenswert zu fördern oder zu Ende zu führen, usw. usw., die nicht selten durch die Wendungen

[1] Siehe auch *Hische*, Arbeitserziehung. Zeitschr. f. Organisation. Berlin 1934. Heft 4.

„ich bin nicht aufgelegt", „es geht mir heute nicht gut", „ich habe keine Lust", „ich bin schlecht disponiert" usw. motiviert werden. Zu diesen subjektiven psychischen können objektive körperliche Störungen leichter Art treten, wie leichter Kopfschmerz, leichte Magenverstimmungen, Nichtausgeschlafensein usw. usw. Sie müssen überwunden werden, um konzentrierte Leistung zu ermöglichen, d. h. der einzelne muß durch die durch Ordnungsarbeiten, Sport und Wehrsport erfolgende Fremdbeanspruchung zu einem solchen Grad von Selbstbeanspruchung erzogen werden, daß er auf sie keine Rücksicht nimmt. Auch hinsichtlich der Überwindung der Leistungsdisposition setzt damit konzentrierte Arbeitsleistung den Willen voraus.

Gewöhnung an konzentrierte Leistung schließt, da sie ohne den Willen nicht möglich ist, also die Willensbildung in sich ein. Damit aber wird klar, was Willensbildung durch das Schullandheim bedeutet. Sie ist letzten Endes das Resultat der Selbsterziehung, der die Art der Fremderziehung (= Betätigungsform) das Ziel setzt und die Mittel bietet.

2. Gewöhnung an gute Leistung.

Ebenso wie die Gewöhnung an konzentrierte führt auch die Gewöhnung an gute Leistung über einen doppelten Weg: Einerseits die Fähigkeit des Mängelsehens und diejenige der Initiative zur Mängelabstellung, andererseits über einen bestimmten (vielleicht formulierten) „Bewußtseinshintergrund" vom „Fertigwerdenmüssen" bei jeder Arbeit. Im einzelnen sei das Folgende ausgeführt.

a) Die Zusammenarbeit in der Gruppe führt die Einzelglieder bei allen Betätigungsformen des Landheims zum (zum Teil unbewußten) Vergleich der Einzelleistungen untereinander, die gleichzeitige Anwesenheit verschiedener Gruppen ebenso (unmerklich) zum Vergleich der Gruppenleistungen miteinander. Die Schüler gelangen auf Vergleichsstandpunkt und damit zur Urteilsfähigkeit gegenüber der Leistung. Mittel hierzu ist das Erkennen von Leistungsmängeln. Wie alles Können so erfordert auch das Mängelsehen Schulung. Hier setzt die Fremderziehung ein, die, um das gesteckte Ziel zu erreichen, die Ursachen schlechter (und zum Vergleich auch guter Leistungen) festzustellen, ihre Art und Wirkung durchzusprechen hat (mangelnde Überlegung vor Beginn der Arbeit, mangelnde Sorgfalt, mangelnder Fleiß, Mängel des Arbeitsgerätes usw.).

Selbstverständlich darf die Erziehung zum Mängelsehen nicht dahin führen, daß anstelle des sachlichen Kritikers der Kritikaster, der Meckerer als Fehlergebnis entsteht. Das Gegengewicht ist doppelter Natur und führt von der Fremd- zur Selbsterziehung. Es besteht einmal in der Erziehung zum Sehen der Mängel auch der eigenen Leistung. Ganz besonders liegt es andererseits in der Erziehung zur Initiative der Mängel-

abstellung. Gerade dieser Faktor ist von erheblicher Wichtigkeit, da die Kernhemmung jeder guten Arbeit darin liegt, daß die Fähigkeit des Menschen, Mängel zu ertragen, viel größer ist als seine Fähigkeit, Mängel — auch erkannte — abzustellen.

b) Im Zusammenhange hiermit steht das oben genannte zweite Mittel, der bestimmte (evtl. auch „formulierte") Bewußtseinshintergrund vom „Fertigwerdenmüssen" der Arbeit. Besteht doch bei der Werkarbeit und der besonderen Art, in der sie im Schullandheim durchgeführt werden muß, die Gefahr, daß die Glieder der jeweils arbeitenden Gruppe sich darüber, daß die Arbeit auch abgeschlossen werden muß, nicht klar sind, sie die Arbeit also ohne spezielle Zielsetzung verrichten, unter Umständen unter der Einstellung stehen: „Das können die anderen fertig machen." Durch den Bewußtseinshintergrund, die Arbeit fertig an die nächste Gruppe abgeben zu müssen, erfahren dagegen Leistungswert und Gemeinschaftswert gleichzeitig eine Stärkung. Der Unterschied zwischen Arbeit und Beschäftigung wird zur Selbstverständlichkeit, der Werkgedanke, der Leistungsgedanke entwickelt, das Verantwortungsgefühl gestärkt, die Initiative geweckt und die innere Geschlossenheit der werdenden Persönlichkeit gefördert usw. usw.

Die Möglichkeit dieser Erziehung zu guter Arbeit ist naturgemäß zwar in erster Linie in der Werkarbeit gegeben; doch wird sie gleichzeitig durch Sport und Wehrsport (direkt und indirekt) insofern stark gefördert, als diese Bindemittel von allen Gliedern gewisse quantitative und qualitative Optimalleistungen verbindlich fordern und damit schlechte oder schlechtere Arbeit in gradueller Auffassung überhaupt nicht zulassen.

3. Gewöhnung an Achtung vor der wirklichen Leistung (und zwar auch des andern).

Achtung setzt Vergleichsstandpunkt, also Urteil voraus. Beides wird gewonnen durch Gewöhnung an konzentrierte und durch Gewöhnung an gute Eigen- oder Selbstleistung. Die Gewöhnung an konzentrierte Leistung läßt das Einzelglied selbst unmittelbar den Anstrengungs-, den Entsagungs-, den Opferwert erfahren, den wirkliche Leistung in sich birgt, und löst Respekt aus vor dem, der über diese Überwindungswerte, die keinesfalls Allgemeingut sind, verfügt. Die Gewöhnung an gute Arbeit führt zur Achtung vor wirklicher Leistung, wenn das Mängelsehen tatsächlich auf die Mängel auch der eigenen Arbeit sich erstreckt. Insbesondere aber wird die Erkenntnis des Seltenheitswertes der Initiative zur Mängelabstellung diese Achtung hervorrufen und vertiefen müssen. Achtung vor wirklicher Leistung (auch des andern) wird sich also als Resultat der Gewöhnung an konzentrierte und an gute Leistung schließlich von selbst ergeben müssen. Ob dieses der Fall ist oder nicht, ist geradezu das Kri-

terium dafür, ob die Erziehung in diesen beiden Beziehungen richtig gewesen ist und zum Ziele geführt hat oder nicht.

Dieser Prozeß des Umsatzes des (über die Gewöhnung an konzentrierte und an gute Arbeit gewonnenen) Vergleichsstandpunktes oder Urteils in Achtung vor der Arbeit vollzieht sich in individuell-freierer Form in der Werkarbeit, in individuell-gebundener Form im Gelände- und im Wehrsport.

Beide Formen — die freiere und die gebundenere — sind nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. Die größere Zahl der Individuen bedarf naturgemäß zunächst immer einer gewissen Zwangsläufigkeit und des Geführtwerdens, also der gebundenen Form und damit der Fremderziehung. Erst nach Ablauf dieses Stadiums, das nur bei einer relativ geringen Anzahl unnötig erscheinen könnte, kann die Erreichung des Erziehungszieles über den freieren und — da er an Selbsterkenntnis und Selbsterziehung gebunden ist — sehr viel schwierigeren Weg erstrebt werden.

Das Ideal der gebundenen Form bietet der in Aufbau und Durchführung einheitlich strukturierte Wehrsport, der keinerlei Ressentiment zuläßt, die Hergabe auch des letzten fordert und infolgedessen die Leistungen der Einzelglieder allen erkennbar differenziert, zur Unterscheidung der Leistungen und damit zur Achtung vor der wirklichen Leistung — auch der des andern — geradezu zwingt.

Über den eben gekennzeichneten psychologischen Weg müssen Wehrsport und Werkarbeit schließlich zu hartem, unbestechlichem Wirklichkeitssinn führen. Dieser Wirklichkeitssinn befähigt zu der notwendigen Scheidung der wirklichen Leistung von bloßer Geistreichelei. Geistreichelei, Wortklauberei, Haarspalterei, Dialektik verlieren den im Vergleich zur wirklichen Leistung viel zu großen und viel zu breiten Raum, den sie einnahmen, und mit ihnen schwindet eine große Gefahrenzone, die sich für unsere Jugend auf höheren Schulen und Hochschulen aufgetan hatte.

Damit scheidet sich gleichzeitig der Kritiker, der, weil fruchtbar, immer wünschenswert ist, vom Kritikaster, der, weil immer nur zersetzend und daher unfruchtbar, unerwünscht ist.

Insbesondere aber wird jener Typ durch Gewöhnung an Achtung vor wirklicher Leistung auch des andern unmöglich, der zwar selbst weder Fleiß, noch Mut, noch Initiative zur Eigenleistung besitzt, aber lauernd im Hinterhalte sitzt, um Schwächen tatsächlich Leistender zu wittern, zu erspähen, bei ihnen mit billiger Kritik anzusetzen und dadurch größere eigene Leistungsfähigkeit vorzutäuschen.

* *

Das Sinnbildliche als Medium völkischer Bildung und Erziehung nach Friedrich Fröbel.

(Fortsetzung.)

Von Friedrich Berger.

II. Formen und Gehalte sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens.

In der Fähigkeit und Kraft sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens hat sich uns das Wesen des Menschlichen im Unterschied vom Wesen und der Erscheinungsform des Tierischen geoffenbart. Es zeigte sich ferner, daß auch die seelisch-geistige Entwicklung, Bildung und Erziehung des Menschen letztlich an dieses Prinzip geknüpft ist: Das Sinnbildliche ist Medium, Form und Gehalt lebendiger Bildung und Menschwerdung zugleich. Wir leben und weben ständig in ihm, es ist uns so selbstverständlich wie die atmosphärische Luft zum Atmen. Eine Aufhellung dieser Bildungsbezüge, die mit dem allseitigen Lebenszusammenhang an sich gegeben sind, fordert eine lebenswissenschaftliche Besinnung, eine Klärung, eine Spiegelung unmittelbaren Daseins.

Den organischen Wachstumsringen eines Baumes vergleichbar, unterscheiden wir im folgenden, gleichsam vom Mittelpunkt zur Rinde schreitend:

1. die sinnbildlichen Bezüge in der Lebenseinigung von Mutter und Kind,
2. die selbständigeren Formen sinnbildlichen Erlebens, Auffassens und Gestaltens in der Lebensform des Spieles,
3. die noch freieren und geistigeren Gestaltungsweisen des Formens, Bauens, Zeichnens, Malens
4. und zuletzt die dem Menschen, seinem Wesen und seiner Bildung in besonderer Weise eignende sinnbildliche Erlebens-, Verstehens-, Ausdrucks- und Darstellungsform der Sprache und des Gesanges (zusammen mit Lesen und Schreiben).

Es gilt indessen bei jeder Form sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens im Auge zu behalten, daß sie selbst nur ein Glied ist im totalen Lebens- und Bildungszusammenhang und mit den anderen Formen und Gehalten im aktuellen Lebensvollzug meist innig verbunden ist. Dies wird gerade am Phänomen der Sprache deutlich werden.

1. Das Sinnbildliche in der Lebenseinigung von Mutter und Kind.

Leben offenbart sich im Ausdruck. Ausdruck greift unmittelbar über auf fremdes Leben und zwingt es in seinen Geschehensrhythmus. Im Kinde fügt und tastet sich ein Stück neuen Lebens in das schon gestaltete hinein. Das reife, bildende Leben tritt dem Kinde dabei in allseitiger Verdichtung zuerst in seiner Mutter entgegen. Die erste Körper-, Glieder- und Sinnen-

erstarkung und die Entwicklung der Glieder zum Gebrauch werden von diesem bildenden Lebensmedium, das Mutter und Kind einigt, bewerkstelligt. Es ist, als ob die Mutter eine geistige Richt- und Formungskraft ausstrahlte und so die noch nicht lebenssicheren Glieder und Sinne in ihrer Tätigkeit lenkte und das Gemüt mit geistiger Nahrung sättigte. Durch ihre ersten Hilfeleistungen schon wird deutlich, wie sie in Unmittelbarkeit und Ruhe, in Besonnenheit, Ausdauer und Hingabe dieses kleine Leben in eine Sphäre der Bedeutsamkeit und Beachtung hebt. Ordnung, Reinlichkeit im Aufnehmen der Nahrung und Lebensregelungen aller Art sind Ausstrahlungen jenes „großen Ganzlebens", mit dem nun das Kind in bildende Berührung tritt. Die Mutter wird von einem sichern Instinkt, einer dunklen Ahnung geleitet, daß all die Lebensäußerungen des Kindes sinnvoll in das Ganzleben eingefügt bzw. vom Ganzleben erfaßt werden müssen. Mütterlichkeit und Kindlichkeit zeigen diese innigste Einigung und wechselseitige Durchdringung von werdendem und reifem Leben in idealer Gestalt. Mutterliebe und Muttersorge entwickelt so das erste Leben und bringt es in einen organischen Zusammenhang mit dem reifen Leben. Im Ahnen und Sehnen der Mutter wird das Kind als ein ganzes Menschenwesen umfaßt. Sie ahnt instinktiv das lebenstiefe Gesetz und die Bedeutung dieses Geschehens.

In den einfachsten Glieder- und Sinnenspielen[1] läßt so die Mutter dem Kind den Mittel- und Beziehungspunkt allen Daseins verspüren: bedeutsames Leben, das ahnend im Gemüt des Kindes eine Resonanz findet. Es ist nun einerlei, ob die Mutter mit dem Kind „Strampfelbein"spielt oder „Bauz, da fällt mein Kindchen nieder"; immer wird das Kind in seiner sinnlich seelischen Totalität angesprochen und entfaltet. Fröbel sagt von der Mutter mit Recht, daß sie nicht nur äußeres leibliches Leben des Kindes pflegen will, sondern auch das innere, das Gefühls-, Empfindungs- und Seelenleben. Mit dem Gebrauch, der Kräftigung und Stärkung der Glieder soll das Kind nicht nur die körperliche Kraft der Mutter spüren (z. B. beim „Strampfelbeinspiel"), sondern auch ihre Liebe, die Gesinnung, mit der sie dies alles tut. In der Regel wird dieses gemeinsame Spiel und Tun von der Mutter mit melodischen Worten und Tönen begleitet und gerade dadurch erfährt das Kind jene innerliche Geistigkeit mütterlicher Liebe. Der eigene Körper des Kindes, die ersten Bewegungen sind die äußere Darstellung, die sinnliche Kundmachung geistigen Lebens. Eine Bewegung der Hand wird vom Kinde „verstanden" als ein lebendiger Hinweis auf die Gegenwart einer Sache, eine andere Bewegung wird Ausdruck des „Dagewesenseins", und so wird

[1] Wir können hier nicht die Ausführung der Glieder- und Sinnenspiele im einzelnen bringen; wir begnügen uns lediglich mit der Herausarbeitung der sinnbildlichen Bezüge. Vgl. dazu Bilder, Lieder und Erklärung in den „Mu. u. Ko.".

das Kind mit der elementaren Gliederung seines Erlebens vertraut: mit Gegenwart und Vergangenheit. So erscheint in dem unmittelbar gelebten totalen Leben eine erste Furchung, und das ahnende Gemüt erfaßt an der sinnlichen Gestalt die Bedeutung, den geistigen Lebenszusammenhang.

„Leben zieht Leben an", sagt Fröbel einmal und meint damit nicht nur das menschliche reife Leben, das kindliches Leben anzieht, sondern — und besonders für das Kindesalter trifft das zu — auch das Naturleben. Die Mutter zeigt die Täubchen auf dem Dach, die Hühner im Hof, die Fischlein im Bächlein, sie zeigt dem Kind, wie man diese Tiere haschen und fangen kann, wie es durch bestimmte Gliederbewegungen etwa den Täubchen winken kann: die Mutter winkt, das Täubchen kommt, das Kind sieht das und ahmt es nach und so erweitert sich sein seelischer Erlebnishorizont. Ein äußeres, bloß sinnliches Geschehen erhält so Sinn und Bedeutung, denn die Mutter spricht in der Regel dazu und dadurch werden Klangbild und Sache, Sache und Klangbild, tätige Ausübung und Wort, Ausdrucks-haltung und Bedeutung in der Ahnung des Kindes ein Einiges und Unzertrennliches.

Die Mutter führt sodann das Kind in das Menschenleben, in die Arbeits- und Erwerbsformen tätigen Lebens ein. Sie nimmt z. B. im Spiel die Händchen des Kindes und legt sie quer übereinander („Längsweis, kreuzweis") und macht in der Mitte mit dem Mittelfinger einen Durchkreuzungspunkt, als ob sie durchbohren wollte, nimmt einen Hammer, um einen Nagel einzuschlagen und umwebt das ganze Geschehen mit klingenden, deutenden Worten. Gewiß versteht das Kind die Worte nicht, aber eine Ahnung davon muß es haben, geschieht doch der ganze Vorgang in lebendiger Anteilnahme und tätiger Ausübung. Fröbel meint, von diesen begleitenden Reden der Mutter „kein Wort würde dein Kind von dem verstehen, was eben gesagt wurde, würde es zu ihm gesprochen; aber, Mutter, von der Sache muß es irgendeine Ahnung haben, sonst würde das Spiel es nicht erfreuen; also siehst du, sinnig beachtende Mutter, die Sacherkenntnis muß deinem lieben Kinde näher, tiefer liegen, muß ihm viel ursprünglicher, natürlicher, eindringlicher, als die Worterkenntnis sein; willst du es auf natürliche und eindringliche Weise belehren, belehre es unmittelbar durch Sachanschauung, Sacherfahrung".

In einem andern Lied und Spiel erfährt das Kind den tätigen Zusammenhang gewerblichen Lebens; es wird gleichsam in das tätige Leben versetzt, wenn die Mutter mit ihm z. B. „Patsche Kuchen" macht. Es ahnt, wie jeder Mensch ein Glied in der großen Kette des inneren Lebenszusammenhanges darstellt, es erfährt, wie der Bäcker vorgeht, wenn er die Semmeln macht, die es so gern ißt. Anschaulich fühl- und wahrnehmbar offenbart ihm dieses Spiel die wechselseitige Verbindung geschehenden Lebens. Das Alltägliche der äußerlichen Lebenserscheinung gewinnt so innere Bedeutung und innere Weihe, das Kind verwächst durch Gefühl

und Gemüt in tätiger Darstellung gleichsam plastisch mit den sinnvollen Lebensordnungen und Lebensgehalten.

Wenn der Vater Geburtstag hat, pflückt die Mutter mit dem Kinde draußen einen Blumenstrauß und stellt ihn dann dem Vater auf den Geburtstagstisch. Hierdurch lernt das Kind frühe in sinniger Betrachtung den allseitigen, „zwar unsichtbaren aber fühlbaren inneren, geistigen Verband“: Einmal den menschlich sozialen im Kindes- und Familienleben, dann aber auch der Verband von Menschen- und Naturleben. Auch die Beziehung zu den anderen Naturgeschenken wird dem Kinde so in seiner frühesten Jugend schon erlebnismäßig spürbar gemacht. Im kleinsten Fingerspiel lernt so das Kind ein Familienganzes ahnen, deutend erleben und darstellen und wo Ganzheit ist, ist Leben, d. h. das erlebnishungrige Kind wittert Lebensfülle, die durch die Teilnahme an einem solchen übergreifenden Lebensorganismus ihm zugänglich wird.

Die Mutter deutet dem Kind die großen Naturerscheinungen, die in seinen Lebenshorizont hineinragen; sie macht das Kind im wahrsten Sinne des Wortes mit seinen innern Augen sehend, denn all die Glieder- und Sinnentätigkeit, die im Spiel angeregt wird, soll nicht nur eine sinnliche Verrichtung darstellen, sondern durch das deutende Wort, durch den begleitenden Ton sollen alle diese Tätigkeiten zur Bedeutsamkeit erhoben werden. Die einfachsten Sinnen- und Gliederspiele verbunden mit lebendigem Ausdruck, mit Wort und Gesang sind die einfachsten sinnbildlichen Gestaltungen und Erfahrungen des Kindes. Nur so ist das Liebliche, Reizende und nie Ermüdende, so allein ist das seelisch Anmutige dieser ersten und grundlegenden Form sinnbildlichen Erlebens und Tuns erklärlich. Reifes, geistiges Leben übt seine Fernwirkung, seine Anziehungskraft auf ein Lebensganzes, in dem alle seelisch-geistigen Sinnrichtungen und Betätigungsweisen schlummern.

Dieses geistige Ferment in der einigenden Lebensbeziehung von Mutter und Kind wird vor allem in der Sprache und dem Gesang der Mutter anschaubar. Muttersinn und Muttergefühl tun nichts, ohne das Kind mit lieblichen Worten zu ermuntern. So fließen die verschiedenen Sinnesgebiete im kindlichen Erlebensumkreis ineinander: was das Kind sieht, hört es zugleich und mit der Betätigung von Gesicht, Gehör und Tastsinn geht Hand in Hand der symbolische Ausdruck, die sinnbildliche Nachahmung mittels der Glieder. Diese Undifferenziertheit und diese Ungegliedertheit des kindlichen Sinnen-, Glieder- und Gemütslebens, des gesamten kindlichen Seelenlebens, gehört zum Grundcharakter dieser ganzen Entwicklungssphäre.

Überall verspürt das Kind einen tieferen Lebenssinn. Durch all das, was den Kindern so von der Mutter in ausdauernden und immer sich wiederholenden Körper-, Glieder- und Sinnenspielen in Sinn, Gemüt und Herz geflößt wird, wachsen ihnen die inneren Formkräfte zu. Ob die Mut-

ter nun das „Häschen an der Wand", das „Lichtvögelein", den „Mond" oder die „Fenster" dem Kinde geistig und seelisch nahe bringt: in allem wird der ganze kleine Mensch, sein Körper-, Gemüts- und Geistesleben angesprochen. Zugleich lernt er Mut und Ausdauer und bekommt Sinn für die verschiedenen Lebensbetätigungen. Ob es nun ein Vorgang in der „Köhlerhütte", beim „Zimmermann", beim „Wagner" oder „Tischler" ist, der sinnbildlich mit den Händchen dargestellt wird: das Kind kommt dadurch in einen allseitigen Gemütsverband mit dem ringsum flutenden Leben. Die Mutter macht ihm in organischer Weise die praktischen Berufe des Volkslebens fühl- und greifbar, dabei erscheint der sinnlich physische Vorgang immer im wohligen Lichte sinnlich-seelischer, ja sittlicher und höherer geistiger Bedeutsamkeit. Das Kind hat jene plastische Einbildungskraft, durch die alles, was die Mutter macht und vor allem auch die Art, wie sie es macht, das ganze Gefühl der Bedeutsamkeit ihrer Worte und ihrer Tätigkeit in sein Gemüt unmittelbar übergeht.

Eine weitere inhaltliche Lebensbeziehung wird dem Kinde spürbar gemacht im „Versteck"- und „Guckguckspiel". Die innige Verbundenheit, das Geeintsein des Kindes mit dem Mutterleben und dem Muttertum, dieselebendige Einsfühlung wird bewußtergemacht durch kurze Unterbrechungen. Trennung und Einigung sind wie Geben und Nehmen wechselweise aneinander geknüpft. Diese Lebensverbindung intimster und allseitigster Art, die weit hineinragt in die höhere, geistige Entwicklung des jungen Menschen, wird auf solche Weise gekräftigt. Das Kind wird sich durch vorübergehende Trennung erst der Einigung recht bewußt und wie leuchten seine Augen auf beim Wiedersehen, Wiederfinden! Auf diese Weise kann durch vorübergehende äußere Trennung eine Vergeistigung, eine Vertiefung und Steigerung der innern Lebenseinigung erreicht werden. Auch hier vollzieht sich sinnbildliches Erleben und Tun in einem.

Dieser Bezug personaler Verbundenheit wird später Schritt für Schritt erweitert, wenn das Kind die Mutter auf den Markt oder in die Kirche begleitet. Das Kind ahnt in diesem äußeren Geschehen Einheit und Leben. Je nach der Art des Zusammenseins der Erwachsenen wird auch das geistige Leben des Kindes entfacht und erweitert. Der Mensch ist von Natur ein geselliges Wesen, und die meisten Gehalte geistigen Lebens werden in gemeinsamer Tätigkeit, die auch eine innere Tätigkeit sein kann, wie bei der Andacht in der Kirche, erneuert. So wird die Ahnung des Kindes gestärkt und erfüllt; es vernimmt im Gemeindegesang wie im gemeinsamen Gebet einen die Herzen verbindenden Lebenseinklang.

Fröbel sagt einmal: „Alle freitätigen Äußerungen des Kindeslebens sind sinnbildlich, deuten in äußerm Erscheinen auf innneres Sein, inneren Grund; daher das geistig Liebliche, das sinnig Anziehende aller reinen Kindesäußerungen." Wir können hinzufügen, daß das Kind auch in allem, was es um-

gibt, den Ausdruck lebendigen Seins und inneren Lebens wahrnimmt, und daß es so mit den Erscheinungen der Natur wie mit denen des Menschenlebens viel inniger geeint ist als der Erwachsene. Gerade diese Eigenart des frühkindlichen Erfahrungs- und Bildungslebens muß noch an einigen Beispielen aus den „Mutter- und Koseliedern" deutlich gemacht werden. Gehen wir zunächst von innen nach außen, so ist keine Frage, daß im unreflektierten Lebensvollzug jede äußerlich sichtbare Bewegung und Tätigkeit des Kindes einen unmittelbaren Ausdruck innerer nicht sichtbarer Kräfte darstellt. Was es im einzelnen sein mag, ob rein sinnliche Funktionslust oder die Kundmachung eines Bedürfnisses oder der Ausdruck leiblichen und seelischen Wohlseins: immer spiegelt das äußere Bild die inneren Lebensregungen, und selten ist Ausdruck und Tun nur von animalischer Bedürftigkeit zwangsläufig bedingt.

Entsprechend wirkt nun aber auch die gegenläufige Lebensbewegung: alles, was das Kind vernimmt, was in den Horizont seines Gemüts- und Ahnungslebens fällt, wird als Ausdruck des Lebens genommen. Hierin liegt auch die tiefere Ursache beschlossen, weshalb Fröbel so großen Nachdruck auf die geistige Sinnenausbildung des Kindes legt: die Sinne sind sozusagen die Zugangspforten zu dem inneren Geiste, dem das äußere Leben im Ausdrucksbild, in Wahrnehmungen, Empfindungen und Anschauungsbildern entspricht. Der Geschmackssinn z. B., der aufs engste mit dem Geruchssinn verbunden ist, hat nicht nur eine sinnlich animalische Funktion mit Bezug auf das Wohlergehen des Leibes, sondern, wie Fröbel meint, auch eine für das höhere und rein geistige Leben. „Denn schwer, sehr schwer, achtsame Mutter! möchte es anzugeben sein, wo die rein leibliche Einwirkung auf die Sinne aufhört, und wo die rein geistige beginnt. Eben wegen dieser innigen Verschmelzung und dieses Ineinanderfließens des Physischen und Psychischen, des Leiblichen und Geistigen, des Materiellen und Spirituellen, des Vitalen und Intellektuellen, des Instinktes und des Moralischen nun: wegen dieses, man möchte sagen Wurzelns des Höhern in dem Niedern, ist . . . die Ausbildung der Sinne und ganz vor allem die Ausbildung und Veredlung, die Erhebung der beiden genannten Sinne . . . so überaus wichtig." Sinnliche Erlebnischaraktere, z. B. das „Dunkle", das „Widrige", „Ekle" greifen dann auch auf die Erlebnisart der andern Sinnesgebiete, etwa auf den Gehörsinn, über, wenn wir von dumpfen, dunklen und widrigen Tönen usw. sprechen.

So kann die Ausbildung des Geschmackssinns ein Wesentliches beitragen zur Geschmacksbildung und sittlichen Bildung überhaupt; „denn da in den Sinnen gleichsam die Seele, ja die Geistestätigkeit des Menschen, und schon im Kinde offen vorliegt; so sind die Sinne wieder gleichsam die Führer zur Erkenntnis des Geistigsten selbst, vor allem der Geschmackssinn in leiblicher wie in geistiger Beziehung".

Ähnliche sinnbildliche Bedeutung kommt Erscheinungen zu, die das

Kind mittels Tast- und Gesichtssinn wahrnimmt und dann mit den Fingern unmittelbar darzustellen strebt. Fröbel führt dies aus an den beiden Erscheinungscharakteren von „krumm" und „grad", die für das Kind Richtmaße für das ganze spätere Leben abgeben können. So heißt es doch im späteren Leben des öfteren „dies ist ein gerader Mann, ein gerades Handeln, ein gerader Charakter, er geht den geraden Weg, er hat einen geraden Sinn, ein gerades Wort, wem wird, und sei es auch wirklich nur noch ein Kind, bei diesen Worten nicht wohl? — Aber: er geht krumme Wege, komm doch nicht so krumm daher, eine krumme Sache lieb ich nicht, wem trübt dies nicht den heiteren Sinn?" So muß dem Kind schon in aller Frühe das „Unheimliche beim Gefühl des Krummen und das Wohlige beim Gefühle des Geraden in Tun und Leben, im Denken und Reden bleibend und fühlbar gemacht" werden. Ganz ähnlich ist es mit der sinnbildlichen Kraft von Erscheinungen im Gebiet des Gehörsinns. So klingt der Ton bei der Säge des Tischlers je nach dem Material knarrend und zerrend, lang und gedehnt oder lieblich und fein, kurz und geschmeidig, und wo später diese Ausdrücke wieder erklingen, taucht dieses gesättigte Erlebnis- und Ausdrucksbild im Innern des Kindes auf und gibt ein lebendiges Gefühl von der Sache.

Aber noch innigere und geistigere Lebensbezüge vermittelt das lebendige Ausdrucksbild. In genialer Schau führt uns Fröbel das erste Keimen, die erste Formung und Übertragung religiösen Lebens vor Augen. Gerade in diesem Lied der Mutter („Die Geschwister ohne Harm") wird uns das ganz deutlich, was Fröbel mit Sinnbild, mit sinnbildlicher Lebenseinigung, mit geistiger Bildung im Medium unmittelbaren Ausdruckslebens meint. Es ist die Art von bildender Berührung zwischen dem reifen und keimenden Leben, die eben gerade nicht in bloß rationalen Formen und Gehalten vor sich geht. Die kindliche Seele ist dafür noch nicht genug entfaltet. Ein Element von geistiger Bedeutsamkeit aber, das jenen rationalen Bezügen an Lebensfülle und Lebenstiefe weit überlegen ist, bildet eben das Medium konkreten menschlichen Ausdrucks. Fröbel legt sich einmal die Frage vor, wann und wo die religiöse Entwicklung im Menschen, im Kinde beginnt und meint, dies können wir nie genau wissen. Je nach unserem willentlichen Verhalten können wir sowohl bei zu spätem Einsatz wie bei zu frühem großen Schaden anrichten. Und so fragt Fröbel auch hier nach den bildenden Kräften unmittelbaren religiösen Lebens, die ständig gegenwärtig und wirksam sind und doch die zarten religiösen Keime nicht verderben. Er fragt: „Wie erscheint inneres, religiöses Leben äußerlich? — Oder, an welche äußere Erscheinung knüpfen wenigstens wir das innere Dasein religiösen Lebens, ja an welche äußeren Erscheinungen sogar die Weckung, die Entwicklung, den höchsten äußeren Ausdruck innersten religiösen Lebens?" Und er meint, indem er aus seiner eignen unmittelbaren inneren Erfahrung schöpft, daß wir dies sämtlich an

den Ausdruck andächtigen Betens, an das Falten der Hände anknüpfen. Und hier kommt er direkt zu der Wesensfrage dieses Bildebezugs, wenn er das vorliegende Bildungsgeschehen in die Worte faßt: „Allein was hat nur immer dieses Zusammenlegen, dieses Falten der Hände, dieses zufällige Verhältnis der Hände mit unserm innern religiösen Leben für eine Verknüpfung? — Wie kann ein so zufälliges Äußeres in notwendiger Verknüpfung mit dem Innern, sogar mit dem Innersten und Tiefsten im Menschen stehen? — Denn in notwendiger Verknüpfung müssen sie stehen." Eine solche Verknüpfung erscheint ihm darin gegeben, daß beidem, dem inneren Zustand wie dem äußeren Ausdruck ein Gemeinsames, ein Gleiches zugrunde liegt. Worin besteht aber dieses Gemeinsame zwischen dem äußeren Falten der Hände und diesem innerlichen „Seelen-, Gemüts- und Geisteszustand"? Das Zusammenfalten der Hände kann doch kein willkürlicher Ausdruck für solche ganz tiefe innere Gemüts- und Lebensbewegung sein. Das Gemeinsame liegt in der Sammlung. Denn das Zusammenlegen der Hände ist der unwillkürliche, ja sogar räumliche und leibliche Ausdruck innerster Sammlung, ein Lebenszusammenhang und Vorgang der in der menschlichen Natur zutiefst begründet ist. Sobald das innere Seelenauge des Kindes nun dafür erwacht und religiöses Leben ahnend verspürt werden kann, wird das rings umher sich vollziehende religiöse Ausdrucksleben wirkungskräftig, bildungsmächtig, indem es die unbestimmten Gemütskräfte anregt und entwickelt. Das Wesen des Religiösen liegt gewiß nicht in einer Wissens- und Vorstellungsbildung, ja wir können von hier aus zum mindesten für diese Frühstufe kindlicher Bildung ganz allgemein sagen, daß alle Sinngehalte des Lebens im unmittelbaren Ausdrucksbild weiter springen, um das erwachende Leben so in ihren gestaltenden Bannkreis zu ziehen.

Wie aus dem Vorangegangenen deutlich geworden sein dürfte, läßt sich das Phänomen des Sinnbildlichen nicht in rein psychologische Begriffe und Kategorien auflösen; auch glauben wir nicht, daß man in rein psychologischer Einstellung diesen intimen sinnhaltigen Beziehungen wesentlich näher kommen kann. Es sind die Urelemente geistigen Lebens selbst, die Fröbel der Mutter und dem Erzieher zur Besinnung bringen möchte; es ist der Bildungsvorgang seiner seelischen und geistigen Substanz und nicht bloß seiner äußerlichen Mechanik nach. Die Verflößung, Verwachsung und Verflechtung erwachenden Lebens mit schon gereiftem Dasein ist das Grundthema. „Wie Pestalozzi für sein Kind die Wohnstubenkraft in Anspruch nimmt, so nehme ich für das meinige und für den Menschen (als ihn von Kindheit an durch das ganze Leben begleitend) die gewaltige Macht der allseitigen Lebenseinigung . . . in Anspruch . . ." (Kg. 325). Wenn dieses Medium totaler Lebenseinigung auch ständig mit einem vitalen Gefühlsuntergrund ausgestattet ist, so darf man doch nicht dem Vorurteil verfallen, als ob sich die Beziehungen zwischen Mutter und Kind in bloßen Gefühlszuständen erschöpften. In diesem Fluidum wird vielmehr in vor-

begrifflicher Weise die Bedeutungsmannigfaltigkeit des Lebens genossen, erlebt und sinnbildlich gestaltet.

Man kann füglicherweise von einem Primat des Erlebens im konkreten Aufbau der menschlichen Persönlichkeit sprechen. Doch ist es durchaus nicht so, als ob das Kind ständig in diesem Zustand bloßen Erlebens und bedeutungshaltigen Fühlens verbleiben müßte. Gerade schon in diesem ersten plastischen sinnbildlichen Lebensbezug zeigt Fröbel immer wieder Mittel und Wege, um zu höheren Stufen der Lebensklärung und Bewußtheit zu kommen. So stellt er einmal folgenden Sinnspruch über ein Spiel und Lied:

„Was immer von Andern dem Kinde geschieht,
Ein Etwas gewiß es im Kinde erzieht:
D'rum such es durch bildliches Deuten
Vom Sinnlichen
Zum Sinnigen
Hinüber mit Klarheit zu leiten."

Gerade die lebenswissenschaftliche Psychologie der Gegenwart hat immer mehr erwiesen, daß dieses plastische Erleben, daß die Mannigfaltigkeit bildhafter Erscheinungscharaktere den Grundstock unseres höheren, bewußteren und begrifflich geklärten Lebens bildet. Fröbel ist neben Herder der erste lebenswissenschaftliche Bildungstheoretiker, und wer seine Schriften durchmustert, findet sich immer wieder auf Erscheinungen des Lebens hingewiesen, die für die Entwicklung, Bildung und Erziehung des Menschen paradigmatisch sind. So sagt er einmal, daß man das Kind anhalten müsse, das zu erkennen und zu benennen, was es umgibt in Haus und Hof, in Garten und Feld und später, immer weiter ausgreifend, in der ganzen erfahrbaren Welt. „Lehre es die Dinge nicht nur ihren Namen, sondern auch ihren Eigenschaften nach, nicht nur ihre tätigen Eigenschaften, ihr Tun, sondern auch ihre ruhenden, ihre Beschaffenheiten, kennen. Mutter! hast du nicht beachtet, was für ein tiefer, reger Sinn für alles dies in deinem Kinde lebt? — auf eine fast zauberische Weise scheint es in einer gewissen Zeit seines Lebens selbst die Worte für Tätigkeit und Beschaffenheit zu erfinden. Wie macht in dieser Zeit dem Kinde das Bemerken des Glatten, des Wolligen, Haarigen, des Glänzenden, des Runden usw., wie des Rollenden, Kriechenden, Hüpfenden usw. Freude und mit bewunderungswürdiger Leichtigkeit erfaßt es und verknüpft es Anschauung, Wort und Begriff." Die inhaltliche Mannigfaltigkeit einer gegenständlichen Welt drückt sich hier erstmalig im weichen Gemüt des Kindes ab und hinterläßt Spuren und erlebnismäßig gesättigte Bilder und Charaktere, an Hand deren sich das Kind in seiner späteren Welt zurechtzufinden vermag. Dabei ist bemerklich, daß es nicht nur Farbqualitäten, Form- und Bewegungscharaktere, Tast- und Gefühlseinheiten sind, die sich neutral im Kinde spiegeln, sondern daß sie zugleich immer auch plastische Seelenbewegungen und Bewertungen im

Gemüte auslösen, die den Grundstock abgeben auch für alles höhere geistige und sittliche Leben.

So werden die Bezüge sinnhaltigen Lebens in sinnbildlicher Einfachheit dem Kinde greifbar gemacht und zwar in dem doppelten Aktbezug von Erleben und Gestalten. Die vielfältig verschlungenen Gehalte und Formen des Lebens erscheinen in vereinfachter Darstellung in diesen Liedern und Spielen. Fröbel wußte, daß uns nur das ganz eingeht, was wir selbst auszuführen imstande sind. So leitet die Mutter das Kind an zu sinnigem Erleben und sinnigem Erfassen der Außenwelt und zu sinnbildlicher Nachahmung bzw. Darstellung derselben durch Bewegungen der Glieder. Eine erste Gliederung des allseitigen Lebensstromes wird dem Kinde auf diese Weise greifbar. Das Kind wird in seiner leib-seelischen Totalität angesprochen. Glieder- und Sinnentätigkeit wirken in der ersten Entwicklung in einem innigsten „Wechselverband" miteinander. Die Bewegungen der Glieder regen die Tätigkeit der Sinne, die Erregung der Sinne die Tätigkeit der Glieder an. Die Mutter weiß, daß das Kind „zugleich mit der Erregung des Gesichtssinnes, die des Gehöres bedürfe"; ja die Mutter weiß vor allem, wie alles ganz anders auf das Kind wirkt, wenn es mit Wort und Ton begleitet als wenn es ton- und wortlos mit demselben vorgenommen wird. Das Gemüt wird auf diese Weise geweckt, entwickelt und ausgebildet, und gerade dieses „Eins- und Ungegliedertsein" von Gliedern, Sinnen und Gemüt verbürgt eine totale Entfaltung aller Anlagen und Kräfte im Kinde.

In den Mutter- und Koseliedern gibt uns Fröbel aber zugleich noch die Anschauung für einen zweiten Jahresring sinnbildlichen Erlebens und Durchdringens der Welt, ein Bilderbuch des totalen Lebenszusammenhangs. Für das Kind ist ja das Bild mehr als für den Erwachsenen, es ist Leben und Wirklichkeit selbst. Daß dies eine sinnbildliche Leistung des Kindes darstellt, geht schon daraus hervor, daß kein Tier (kein Hund z. B.) imstande ist, seinen Herrn, der ihm in Wirklichkeit aufs innigste vertraut ist, zu erkennen, wenn er ihn in einem Bilderbuch sehen würde. Das Bilderbuch gestattet zudem, Leben zu vergegenwärtigen in einem Umkreis und Überblick, wie er dem Kinde sonst unmöglich ist. Es ist eine weitere Vorwegnahme des Lebens, eine weitere Ertastung der Beziehungen zu Natur und Mitmenschen in dem unverbindlichen Medium erlebender Schau.

Es würde zu weit führen, die Bildeinheiten und ihre repräsentative Sinnhaltigkeit, so wie sie in den „Mutter- und Koseliedern" uns vorgegeben sind, hier im einzelnen zu entfalten. Wird in den Glieder- und Sinnenspielen z. B. das Wesen und der Eigencharakter von „krumm" und „gerade" durch die Bewegung der Finger erlebnismäßig und darstellend dem Kinde nahe gebracht, so zeigt uns dort das umrahmende Bild einen Jungen und ein Mädchen, die in einem Waldbach spielen; es zeigt uns Fische, die in munterer Bewegung eben auch die Erscheinungscharak-

tere von „krumm“ und „gerade“ dem kindlichen Gemüte eindringlich machen.

Auch hier ist die Mutter, ihr begleitendes Lied, sind Wort, Ton, Gebärde und Bewegung die lebenswarme Atmosphäre, die gestaltenden und formenden Kräfte, durch die das Kind in seinen sinnbildlichen Erlebnismöglichkeiten entfaltet, geklärt und erfüllt wird. Das Kind merkt zudem aus dem Ausdruck und dem Betragen der Mutter unmittelbar ihre Gesinnungen, Zustimmung oder Ablehnung. So schließt das sinnbildliche Inbeziehungtreten von Mutter und Kind auch „die Charakter- und Willensbildung“ im Keime in sich.

Es sollen zugleich „diese Lieder und Bilder euch (den Müttern) die Gegenwart klar und die Zukunft schauend machen, so sollen sie in ihrem Verein für deine lieben Kindlein, Mutter, in seinem nächsten Jahre, wo es so gern vom Gegenstand zum Bilde übergeht, ja in diesem selbst schon das Sinnbild siehet, an deiner Hand, belebt durch deinen Mund, erwärmt durch dein Herz, ein Bilderbuch sein, was ihm seine, wenn auch noch erst jüngste Vergangenheit, was ihm seine erste und früheste Kindheit zurückführt, daß es sie festhalte, nicht etwa bloß als äußere Grundlage, nein! als den Keim seines ganzen künftigen Lebens“. Ohne getätigte Erinnerung gibt es kein höheres Leben.

Für Fröbel haben alle diese sinnbildlichen Erlebens- und Gestaltensweisen noch eine tiefere Sinndimension, und häufig verwendet er für diese allein den Begriff des Sinnbildlichen. Fröbel lebt des Glaubens, daß in all diesen Erlebnissen und Betätigungsweisen etwas anklingt, was sich nicht in seiner irdischen Erscheinung erschöpft. Sowohl draußen in den Formen, Gestalten und Bildern der Natur als auch im Innern des Kindes, in seinem Streben und in seiner Kraft, sinnbildlich zu erleben und nach außen hin wieder kund zu tun, erspürt Fröbel das Weben und Sein jener göttlichen Allkraft, von der alles Irdische, auch das menschliche Werden und Wachsen, von innen her gehalten, getragen und immer wieder aufs neue gespeist wird. Eine Ahnung dieser Einheit in der Betrachtung des Alls wie im eignen Gemüt immer wieder aufs neue zu tätigen und zu besitzen, ist die sinnbildliche Beziehung schlechthin im religiösen Verstande; durch sie empfangen alle übrigen sinnbildlichen Betätigungsformen des Menschen erst eine höhere Weihe, eine metaphysische Substanzhaltigkeit.

(Fortsetzung folgt.)

* *

Experimentelle psychologische Untersuchungen über den didaktischen Anschauungswert graphischer Darstellungen im Unterricht.

Von Julius Wagner.

I. Zur didaktischen Frage.

Die folgenden Untersuchungen wurden durch Beobachtungen im Erdkundeunterricht angeregt. In ihm spielen Zahlen als Maße für Längen, Höhen, Verkehrsstrecken, Flächen sowie Wirtschafts-, Bevölkerungs- und astronomische Daten eine wichtige Rolle. In Zahlen und ihren Beziehungen fassen wir einen wesentlichen Teil erdkundlicher Erkenntnisse zusammen. Viele Dinge, wie Wirtschaftsverhältnisse, geopolitisches Gewicht von Erdräumen, bleiben ohne illustrative Zahlen farblos, wie auf der anderen Seite der unmittelbare Inhalt der Erdkunde als einer Raumwissenschaft ohne Verwendung von Zahlen für Strecken, Richtungen, Flächen und Räume überhaupt nicht erfaßt werden kann. Weiter nötigt der naturwissenschaftliche Gehalt mancher Fragen, uns der quantifizierten Mengen zum Messen von Erscheinungen und ihrer gesetzmäßigen Beziehungen zu bedienen. Erdkundeunterricht ohne Zahlen wäre ebenso unmöglich wie Geschichtsunterricht ohne zeitliche Verankerung der Tatsachen in der als Zeitlinie vorstellbaren Folge von zählbaren Zeitstrecken. Nicht daß das Heil des Erdkundeunterrichts in einem Übermaß van Zahlen bestünde, aber für gewisse Dinge sind hier Zahlen ebenso gefordert wie Grammatik im Sprach- oder Zahlen im experimentellen Unterricht der Naturwissenschaften.

Die Hauptschwierigkeit für die Zahlverwendung im erdkundlichen Lehrbetrieb besteht darin, daß die meisten Zahlen sich in den für Schüler ungewöhnlich großen Größenordnungen bewegen. Damit werden sie schwer vorstellbar. Es braucht nur auf die Schwierigkeiten hingewiesen zu werden, wenn der Rechenunterricht für den unbegrenzten Zahlenkreis über die Tausender hinaus sein sachliches Material für Aufgaben der Erdkunde entlehnt (Einwohner-, Wirtschafts-, Flächenzahlen usw.). Die klare Vorstellbarkeit der Zahlen liegt in engen Grenzen. Besonders bei jungen Schülern muß sich der Lehrer vor dem Irrtum hüten, daß mit gewußten und nachgesprochenen Zahlen, die über die ersten Hunderter hinausgehen, auch immer einigermaßen richtige Vorstellungen verbunden seien. Man lasse sich nur einmal jährliche Regenhöhen, deren Höhe in cm der Schüler vielleicht kennt, an einem Stabe angeben, um sich zu überzeugen, wie unvollkommen die Vorstellungen sind, ganz zu schweigen von Einheitsstrecken für die Länderkunde von 10, 50, 100, 1000 km, oder gar Flächengrößen, die in die 100000 oder 1000000 gehen! Kleine Zahlen können wir durch zählbare oder doch überschaubare Einheiten veranschaulichen. Von dieser Möglichkeit macht bekanntlich der erste Rechenunterricht in der Grundschule Gebrauch. Bei größeren Zahlen fehlt die Veranschaulichung durch zählbare oder überschau-

bare Mengen. 1 m, 100 cm und 1000 mm können wir auf dem Metermaß anschauen, abmessen, vergleichen, auch zum Teil auszählen lassen. 100 m können abgeschritten werden. Aber schon beim km hört dieser unmittelbare Größeneindruck auf. 1 km abschreiten ist psychologisch durchaus nicht vergleichbar mit dem Abschreiten von 100 m. Für große Zahlen steht uns nicht mehr die genaue Veranschaulichung, sondern nur die Symbolisierung der Menge durch Vergleiche zur Verfügung. Eines der wertvollsten Mittel ist die graphische Darstellung. Lehrbücher, Statistik, kartographische Werke, Zeitungen verwenden sie in steigendem Maße; amtliche Lehrpläne aller Schularten machen auf sie aufmerksam; die arbeitsschulmäßigen Lehrweisen schätzen graphische Darstellungen hoch ein.

Gewisse Unterrichtsbeobachtungen, Prüfung von Lehrbüchern und statistische Karten legten mir in didaktischem Interesse bestimmte Fragen zur Untersuchung nahe. Welches ist der verschiedene didaktische Anschauungswert der einzelnen Arten graphischer Darstellungen? Welche Schwierigkeiten bieten sie für die Schüler verschiedener Altersstufen? Wie entwickelt sich das Verständnis für die graphischen Darstellungen? Welche Arten kommen für bestimmte Unterrichtszwecke in erster Linie in Betracht? Als Methode bediente ich mich des Experiments. Versuchspersonen waren Schüler meiner Schule (Oberrealschule) aus verschiedenen Klassen, Studienreferendare mit erdkundlicher Lehrbefähigung und Kollegen meiner Anstalt.

II. Zur Psychologie der Größenauffassung und des Größenvergleichs.

Die für unsere Untersuchung in Frage kommenden psychologischen Tatsachen sind durch die experimentellen Versuche über Gestalts- und Größenauffassung sowie über den Größenvergleich hinreichend in ihren Grundlagen aufgehellt. Für die Zwecke unserer Untersuchung ergaben sich neue, aus der psychologischen Lage resultierende Fragestellungen, so daß besondere Versuche notwendig waren.

Die im Erdkundeunterricht in Frage kommenden graphischen Darstellungen lassen sich zurückführen auf anschauliche Elemente der Strecke nach Länge und Richtung, der Fläche nach Gestalt (Form) und Größe und des dreidimensionalen Körpers in perspektivischer Zeichnung oder malerischer Darstellung. Nun stimmt der psychologische Aufbau beim Wahrnehmungsakt der genannten „Sehdinge" keineswegs ohne weiteres mit dem mathematischen Begriffssystem der genannten Objekte überein.

1. Auffasung von Linien (Strecken). Wenn wir von der Sehschärfe als der vorwiegend in der optischen Tüchtigkeit des Auges begründeten individuellen Anlage absehen, kommt für die Auffassung von Strecken zunächst das „Augenmaß" in Betracht. Wir unterscheiden die Linien nach Länge, Richtung, Verlauf, Proportion ihrer Teile.

a) Längenauffassung der Linie. Sie ist schon bei jungen Schülern scharf ausgebildet. Bourdon vermochte nachzuweisen, daß eine 80 cm lange Strecke auf 1 mm Genauigkeit halbiert werden konnte. Parallelversuche mit einigen meiner Sextaner ergaben, daß die Unterschiedsschwelle für Längenauffassung so fein entwickelt ist, daß die für Tafelzeichnungen und Buchskizzen üblichen Maße der graphischen Darstellungen durch die Sextaner mit großer Genauigkeit in ihrer Länge aufgefaßt werden, daß sich also aus diesem Moment Leistungsbeeinträchtigungen für die Auffassung nicht ergeben.

Streckenauffassung liegt der Schätzung und dem Vergleich von Linien (Darstellung von Berghöhen als Striche, Flußlängen, Wegstrecken, Thermometerständen und dergleichen) zugrunde. Berghöhen, Thermometerstände zeichnet man, um mit der Natur in Übereinstimmung zu bleiben, senkrecht, Flußstrecken, Wegstrecken waagerecht. Auch die Auffassung der Flächenausdehnungen geht mit auf die anschauliche Wirkung der Seitenlängen zurück, wenn auch andere noch zu erwähnende Momente mitspielen. Das gleiche gilt für die Körperkanten. Der Größeneindruck kann beruhen auf dem unmittelbar anschaulich Gegebenen, oder er ist Ergebnis eines gedanklichen Aktes, ist erschlossen, oder beide Momente wirken gleichzeitig.

Das elementarste Größenerlebnis haben wir bei der eindimensionalen Linie, bei der wir unmittelbar die Größe erfassen und auch verschiedene Linien anschaulich hinsichtlich ihrer Länge unmittelbar vergleichen können. Über die Größenauffassung und den Größenvergleich von Linien sind wir durch die Untersuchungen von Fechner, v. Kries, Bühler, Schumann, Ebbinghaus u. a. gut unterrichtet. Besonderes Interesse haben für unser Problem die Ergebnisse von Binet, der die Unterschiedsempfindlichkeit für Linien bei Kindern ebenso groß wie bei Erwachsenen fand. Die Ursache liegt wohl darin, daß die Abbildung des Linienobjektes auf der Netzhaut entsprechend der Theorie von Hering gewisse zusammengehörige Netzhautelemente trifft, die einen unmittelbaren Größeneindruck anschaulich erleben lassen. Auch die von Giering[1] an Schulkindern angestellten Versuche über das Schätzen von Linien und Stäben interessieren an dieser Stelle. Auch er konnte keine Entwicklung des Augenmaßes bei Kindern mehr feststellen. Damit stehen auch meine noch zu beschreibenden Befunde in guter Übereinstimmung. Für die unterrichtliche Praxis würde sich also ergeben, daß hinsichtlich des Anschauungswertes von linienhaften Gebilden die verschiedenen Altersstufen gleichen psychologischen Auffassungsbedingungen gegenüberstehen, die Linie als Größensymbol in graphischen Darstellungen auch auf der Unterstufe keinen Auffassungsschwierigkeiten begegnet. Sie ist, was die Darstellung von Größen betrifft, das beste Veranschaulichungsmittel schon aus dem Grunde, weil

[1] Giering, Das Augenmaß bei Schulkindern. Ztschr. f. Psych. u. Phys. d. S. Bd. 39.

die Gerade in ihrer Stetigkeit der Richtung am natürlichsten das Wachsen der Zahlen veranschaulicht und darum auch im Mathematikunterricht als Zahlenstrecke oft verwendet wird. Dieser Anschauungswert der Geraden ist auch durch Bühlers[1] Untersuchungen erhärtet, die ergaben, daß nur durch Gerade ein anschaulicher Größeneindruck gewonnen werden kann.

b) An der Geraden lassen sich auch Proportionsverhältnisse am besten darstellen. Die experimentelle Untersuchung hat Unterschiedsschwellen von $^1/_{70}$ bis $^1/_{100}$ ergeben. Von der Feinheit der Proportionserfassung macht bekanntlich auch der elementare Rechenunterricht bei der Einführung in die Bruchrechnung mit Hilfe von Geraden Gebrauch. Gegen die richtige Proportionserfassung können mehrere Momente störend wirken. Bekannt ist der Kundtsche Teilungsversuch. Er ergab, daß, wenn eine Waagerechte nach dem Augenmaß einäugig halbiert werden soll, die nasal liegende Hälfte kleiner genommen wird. Die psychophysische Ursache liegt im verschiedenen Breitenwert der Netzhautelemente beiderseits der Stelle des deutlichsten Sehens. Analog wird auch bei der Halbierung vertikaler Linien die obere Hälfte in der Regel kleiner geschätzt. Weiter haben schon Helmholtz, Ebbinghaus, Bühler, Wundt u. a. festgestellt, daß bei der Schätzung Horizontaler und Vertikaler die meisten Personen die Vertikale überschätzen. Als Organ für die Auffassung von Linien kommt die Netzhaut in Betracht, deren Elemente in ihrer flächenhaften Anordnung bestimmte „Breiten-" und „Höhenwerte" (Netzhautwerte) besitzen. Das Augenmaß hängt bei den hier interessierenden Leistungen sehr von der Funktionstüchtigkeit des optischen Apparates ab. Krankhafte Störungen ausgeschlossen, werden wir bei den für die unterrichtliche Veranschaulichung von Größen durch Gerade bei allen Altersstufen eine hinreichend entwickelte Auffassungsfähigkeit voraussetzen können. Die Auffassung ist jedoch unter Umständen beeinträchtigt durch die soeben erwähnten Proportionstäuschungen. Sie bewegen sich aber in so engen Grenzen, daß sie für die Beurteilung von graphischen Darstellungen im Unterricht als schwerwiegende Fehlerquellen kaum in Ansatz zu bringen sind. Viel belangvoller sind assoziativ wirkende Momente, die nicht dem anschaulichen Bilde an sich, sondern der gedanklichen Verarbeitung entspringen, so daß für die Auffassung von Geraden die Fehler viel eher durch Beurteilungsmomente als durch Anschauungsfaktoren bedingt sind.

2. Flächenwahrnehmung und körperliches Sehen. Neben Liniengebilden verwendet die graphische Darstellungen auch Flächen. Das wichtigste psychologische Moment für die Flächenauffassung ist die flächenhafte gleichzeitige Reizwirkung auf der Netzhaut, deren Elemente bestimmte korrespondierende Zuordnung besitzen (Netzhautwerte). Natürlich können auch hier Erfahrungsmotive eine Rolle mitspielen, der Flächeneindruck

[1] K. Bühler, Die Gestaltwahrnehmungen. 1913. S. 48 ff.

also durch Akte einer besonderen Beurteilung beeinflußt werden, aber jener flächenhafte Reizkomplex bildet die primäre Grundlage jeder Flächenwahrnehmung.

Außer Linien und Flächen kommen in graphischen Darstellungen auch dreidimensionale Gebilde, Körper, vor. Hier tritt in der Wahrnehmung zur zweidimensionalen Fläche noch die dritte Dimension, die Tiefe. Meist handelt es sich um die Verwendung von Würfeln, Säulen und bildlichen erscheinungsgemäßen Darstellungen von Objekten: Wagen- und Schiffsladungen, Bilder von Menschen, Tieren, wirtschaftlichen Erzeugnissen und dergleichen. Für die psychologische Analyse der Auffassung dieser Art statistischer Darstellungen kommen zwei Kapitel der Psychologie in Betracht, Raumwahrnehmung und Bildverständnis. Was dieses angeht, dürften Schwierigkeiten für die Sachbedeutung der üblichen Abbildungen für Schüler kaum bestehen, da die verwendeten Abbildungen allen Altersstufen bekannt sind. Anders liegen die Verhältnisse hinsichtlich der quantitativen Seite, d. h. der rechnerischen Auswertung der Diagramme. In bildlichen körperhaften Darstellungen als Diagramme ist die dritte Dimension, da sie nur perspektivisch zur Darstellung kommt, in der Regel nur aus Beurteilungsmotiven zu erschließen, wirkt demnach als sekundäres Moment gegenüber der unmittelbaren Anschauung, die uns Linie und Fläche bieten. In den noch näher zu beschreibenden Versuchen konnte ich mich öfters davon überzeugen, daß die meisten Fehler nicht der anschaulich gegebenen Seite des Wahrnehmungsaktes, sondern den Akten der Beurteilung auf Grund bestimmter Beachtungsmotive und assoziativen sekundären Prozessen entstammten.

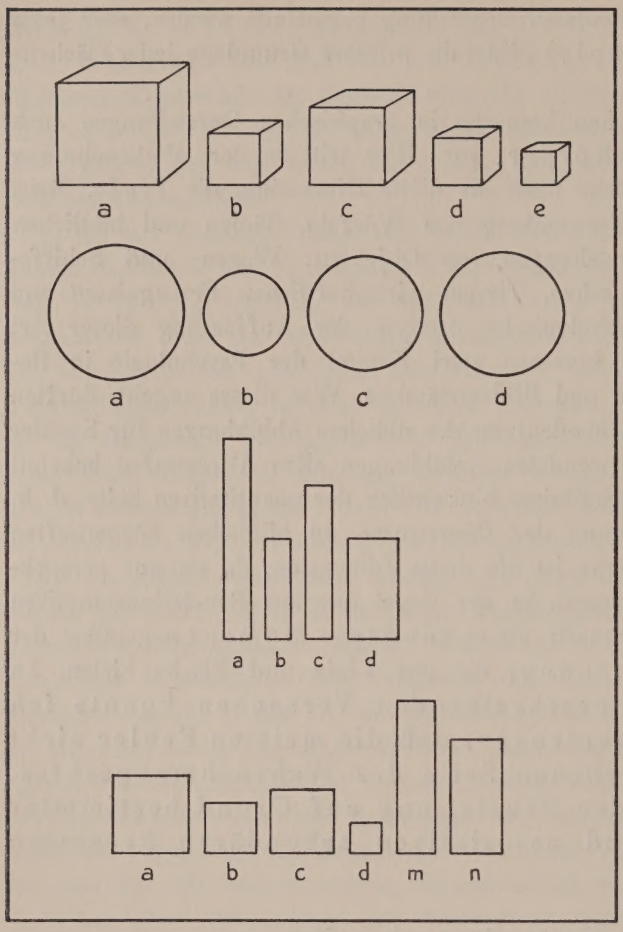
III. Erste Versuchsreihe.

a) Versuchsmaterial. Als Versuchsobjekte kamen Diagramme auf weißem Karton in Frage, und zwar waren alle Zeichnungen der gleichen Art auf gemeinsamer Grundlinie stehend angeordnet, wie die Abb. 1 zeigt. In dieser Anordnung liegt für die Größenschätzung ein unterstützendes Moment, da das Maß des nach oben Hinausragens für die Schätzung ein wesentliches Beachtungsmotiv darstellt. Ich wählte diese Anordnung, um für alle Beurteilungen die gleichen Bedingungen zu sichern.

Die Kartons wurden den Versuchspersonen zur Beurteilung der Größe vorgelegt. Das Größenverhältnis war in möglichst kleinen Zahlen anzugeben. Da auch jüngere Schüler in Frage kamen, wurde die mathematische Form den Schülern überlassen. Die Verhältnisse habe ich auf einfache Verhältniszahlen umgerechnet, damit die verschiedenen Angaben vergleichbar wurden.

Die Diagramme der ersten Versuchsreihe hatten folgende Größen:[1]

[1] Die Figuren dieses Aufsatzes sind Verkleinerungen der Original-Diagramme.



I. Rechtecke. Breite × Höhe: Rechteck a = 2 × 16 cm, Rechteck b = 2 × 8 cm, Rechteck c = 2 × 12 cm, Rechteck d = 4 × 8 cm.

II. Quadrate. Seitenlänge: Quadrat a = 6 cm, Quadrat b = 4,2 cm, Quadrat c = 5,1 cm, Quadrat d = 2,4 cm. Mit den Quadraten waren ferner noch zwei Rechtecke zu vergleichen: Rechteck m = 3 × 12 cm, Rechteck n = 4 × 9 cm.

III. Würfel. Kantenlänge: Würfel a = 8 cm, Würfel b = 4 cm, Würfel c = 6 cm, Würfel d = 3,5 cm, Würfel e = 2,5 cm.

IV. Kreise. Radius: Kreis a = 4 cm, Kreis b = 2,5 cm, Kreis c = 3,5 cm, Kreis d = 3,8 cm.

1. Rechteckversuche.

Bei dieser Art bildhafter Mengendarstellung handelt es sich um zweidimensionale geometrische Gebilde, die durch Länge oder Höhe und durch Breite erfaßt werden. Von Länge reden wir bei waagerechter, von Höhe bei senkrechter Lage der Seite. Die Breite erfassen wir stets als die kleinere Erstreckung, gleichgültig in welcher Lage sich die Fläche befindet. Die Unterscheidung dieser Erstreckungen ist im allgemeinen schon dem Schulrekruten geläufig oder läßt sich durch eine kurze Betrachtung leicht klären. Die Rechteckstreifen kommen dem Anschauungswert der im Raume gerichteten Zahlenstrecke für Zahlgrößen am nächsten und zwar um so mehr, je schmaler die Flächen gehalten sind. Bei ganz schmalen Streifen, etwa in der Form eines starken „Striches", der immerhin flächenhaft bleibt, tritt sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen das Flächenerlebnis gegenüber der Längen- (Höhen-)erfassung als eindimensionaler Wahrnehmungsakt zumeist zurück:

der Rechteckstreifen wird als Strecke aufgefaßt oder verglichen. Über den Anschauungswert dieser Art graphischer Darstellungen siehe später.

Der Anschauungsgehalt der Rechteckflächen beruht rechnerisch auf dem geometrischen Ausdruck: Fläche = Länge × Breite; doch sei schon hier hervorgehoben, daß der Anschauungs- und Vergleichswert der Flächen im Sinne dieser geometrischen Beziehungen im Erlebnis der Versuchspersonen selten reproduktiv wirkt. Im besonderen Falle, wenn die zu vergleichenden Flächen in einer Ausdehnung konstant gehalten sind, ließ sich beobachten, daß die meisten Versuchspersonen gar nicht auf den Flächeneindruck, sondern nur auf die als Beachtungsmotiv wirkende eine variable Ausdehnung ansprachen. Verschieden hohe Rechtecke mit gleicher Breite werden in erster Linie nach dem Höheneindruck erfaßt und beurteilt.

Hinsichtlich der psychologischen Bedingungen für die unmittelbare Flächenwahrnehmung und für den mittelbaren Flächenvergleich gelangen wir beim Rechteck zu zwei Sonderfällen:

1. Veränderlichkeit nur einer Seite: alle aufzufassenden Rechtecke bleiben in der Breite unverändert, unterscheiden sich nur hinsichtlich ihrer Länge (Höhe). Diesen Fall wollen wir im folgenden als Rechteckstreifen bezeichnen. Fig. 1 Rechteck a, b, c.

2. Veränderlichkeit beider Seiten: es ändern sich bei allen Flächen Breite und Länge (Höhe). Wir bezeichnen ihn im folgenden als Rechteck schlechthin. Fig. 1 Rechteck d.

2. Quadratversuche.

Sie sind der vorhergehenden Gruppe gegenüber dadurch charakterisiert, daß das Verhältnis beider Seiten nicht willkürlich, sondern entsprechend der geometrischen Gestalt festgelegt ist: Länge = Breite. Das sichert ihm unter den Vierecken den Eindruck größter Regelmäßigkeit. Der Anschauungsgehalt beruht auf der geometrischen Beziehung: Fläche = S^2. Beim Quadratvergleich geht der unmittelbare Größeneindruck von der Reizwirkung der nach Länge und Breite gleichdimensionierten Fläche aus. Hierin liegt im Unterschied zu dem Rechteck ein für die Größenbeurteilung erschwerendes Moment; denn die Längen- und Breitenverschiebung der Proportionen bei Rechtecken bedingt nicht nur Größenveränderung der Fläche an sich, sondern ändert auch die Gestaltsqualität wesentlich. So ließ sich im Versuch beobachten, daß die Unterschiedsschwelle für Größenänderung bei Rechtecken niedriger liegt als beim Quadrat, also Größenveränderungen an Rechtecken schärfer aufgefaßt werden als beim Quadrat. Als sehr wesentlich für die Größenauffassung erweist sich die Gestaltsqualität. Die Feinheit des Größenvergleichs der Rechtecke beruht neben

der Erfassung der Seitenverhältnisse besonders stark auf gestaltsqualitativen Eindrucksmomenten.

3. Würfelversuche.

Der Würfel wurde in perspektivischer Zeichnung mit leichter Schattenschraffur verwandt, hatte also deutliche Körperlichkeit. Das Volumen wird bekanntlich ausgedrückt durch $V = S^3$. Den jüngeren Schülern war der mathematische Ausdruck unbekannt. Aber auch ältere Schüler gaben sich bei der Beurteilung mehr dem Größeneindruck der Vorderfläche hin. Perspektivische Zeichnungen können in der dritten Dimension unmittelbar anschaulich kaum erfaßt, sondern nur erschlossen werden. Diese Tatsache wird dadurch bewiesen, daß bei keiner anderen Darstellung die Fehlerzahl bei rechnerischer Beurteilung gegenüber der bloßen Schätzung so stark fiel wie beim Würfel. Im allgemeinen ist die Beurteilung der Größe in erster Linie vom Größenwert der Vorderfläche abhängig. Nur dann, wenn die kleineren Würfel in einem einfachen ganzzahligen Verhältnis zur Kante des großen stehen, gelingt es den Versuchspersonen leicht, die Zahl der kleinen Würfel rechnerisch festzustellen, die dem Volumen des großen gleich sind. Ist kein einfaches ganzzahliges Verhältnis der Kanten herzustellen, so war die Beurteilung recht fehlerhaft. Während die unmittelbare Größenschätzung sich auf den Größeneindruck der Vorderfläche stützt, geht die rechnerische Lösung vom Vergleich der Kanten aus.

4. Kreisversuche.

Kreise verhalten sich bekanntlich wie die Quadrate ihrer Radien. Kenntnis dieses Satzes konnte nur bei den älteren Schülern (etwa ab Obertertia) vorausgesetzt werden. Doch spielte sie in der Größenauffassung auch der älteren Schüler nur eine geringe Rolle. Die Versuchspersonen vergleichen in den meisten Fällen so, daß sie den kleinen Kreis auf den größeren zentrisch legen. Da alle Richtungen gleichwertig sind, der Kreis also von allen Figuren die größte Symmetrie besitzt, ist der Flächenvergleich sehr erschwert, weil ähnlich wie beim Quadrat mit der Größenänderung keinerlei Proportionsänderung verbunden ist, der Kreis eben immer gleichgestaltete Form besitzt. Einige Vp. (Studienreferendare) führten den Größenvergleich durch exzentrischen Deckversuch in der Weise aus, daß sich die Kreise von innen berührten. (Fortsetzung folgt.)

* *

Ein Testheftverfahren mit qualitativer Bewertung.

Von Albert Huth.

1. Die Problemstellung. Bobertag und Hylla haben das amerikanische Testheftverfahren auf deutsche Verhältnisse übertragen. Erschienen sind drei Serien: Für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (also für Zehnjährige), für den Übergang von Volksschülern zu Aufbauschulen und für die Berufsberatung (also für Dreizehn- bis Fünfzehnjährige) und für Erwachsene.[1] Zweck des Verfahrens ist „eine leicht durchführbare, rasch auszuwertende und zuverlässige Form der Begabungsprüfung". Bei der zweiten Serie beispielsweise erhalten die Jugendlichen ein vierseitiges Blatt. Die erste Seite bringt die Personalien und 4 Beispiele, die ohne mündliche Erläuterung verständlich sind. Auf den folgenden Seiten befinden sich 75 kurze Aufgaben. Die gesamte Arbeitszeit beträgt 30 Minuten. Die Schreibarbeit ist sehr gering, bei den meisten Aufgaben ist nur etwas zu unterstreichen. Mit Hilfe eines „Schlüssels" wird jede Aufgabe mit richtig oder falsch bewertet. Die so erreichte Gesamtpunktzahl gilt als Maß der Begabung; darnach wird eine Rangordnung der untersuchten Jugendlichen aufgestellt. Ein ähnliches Verfahren verwendet Giese[2] für dieselbe Altersstufe. Er gibt 14 Aufgaben in einer Stunde Gesamtarbeitszeit und zwingt die Schüler durch Angabe der Teilarbeitszeiten, an allen Aufgaben wenigstens etwas zu arbeiten. Die erhaltenen Trefferpunkte vervielfältigt er mit Gewichtszahlen, um die psychologische Bedeutung der Einzelaufgaben zu berücksichtigen. Die bisherigen Testheftverfahren ziehen also das Gesamtergebnis in eine einzige Zahl zusammen. „Ein Einblick in die qualitativen Besonderheiten, in die ‚Struktur' der Begabung ist mit einem solchen Verfahren unmittelbar allerdings nicht zu erreichen" (Bobertag-Hylla). Damit erhebt sich die Frage, ob das notwendig so sein muß oder ob nicht doch die Vorteile des Testheftverfahrens mit der für die Persönlichkeitsbegutachtung unerläßlichen qualitativen Bewertung verbunden werden können.

2. Der Grundgedanke. Schon 1930 forderte ich[3]: „Stumme Testhefte sollten so eingerichtet sein, daß sie eine große Zahl von kleinen, in kurzer Zeit zu lösenden Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten des Seelenlebens bringen und daß sich jeweils nach 10 oder 12 Nummern Aufgaben derselben Art wiederholen. Gibt man dann eine Einheitszeit, so sieht man, in welchem Tempo der Jugendliche gearbeitet hat und erhält trotzdem auch beim Langsamen Einblicke in die verschiedenen Seiten des Seelenlebens."

Vom bisherigen Testheftverfahren sollte also beibehalten werden:

a) die verhältnismäßig kurze Arbeitszeit,
b) die geringe Schreibarbeit der Jugendlichen,
c) die rasche Auswertbarkeit.

Neu hinzukommen sollte:

a) die Differenzierung der Auswertung nach verschiedenen Funktionsgebieten,
b) die Ergänzung der zahlenmäßigen Bewertung durch besondere Beobachtungen,
c) die Eichung des Testhefts für verschiedene Altersstufen.

[1] Zu beziehen vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35. — [2] Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen, S. 311. — [3] Exakte Persönlichkeitsforschung, S. 88.

3. Die Durchführung. Ich wählte daher 100 Aufgaben und zwar so, daß sich jeweils die 1., 11., 21. ... 91., dann die 2., 12., 22., ... 92., weiter die 3., 13., 23. ... 93. Aufgabe entsprechen und so weiter bis zur 10., 20., 30. ... 100. Aufgabe. So entstanden 10 Aufgabengruppen zur Untersuchung der Aufmerksamkeit bei büromäßigen Arbeiten, der Merkfähigkeit für Einzelheiten, der Merkfähigkeit für Zusammenhänge, der fortlaufenden Assoziation, der sprachlichen Kombination, des räumlichen Vorstellens, des begrifflichen Ordnens, der Analogiebildung, des mathematischen Denkens und des organisatorischen Denkens. Einzelne Aufgaben wurden aus Bobertag-Hylla, andere aus der Methodensammlung von Stern-Wiegmann übernommen, die meisten Aufgaben aber mußten neu gebildet werden.

Die Bewertung ist nur bei 4 Aufgabengruppen rein alternativ, so daß nur je 10 Lösungen möglich sind, 4 andere Aufgabengruppen haben 14, 15, 22 und 36 Lösungsmöglichkeiten und bei 2 Aufgabengruppen ist die Zahl der Lösungen nicht begrenzt.

Alle Aufgaben wurden so gewählt, daß sie außer der zahlenmäßig zu bewertenden Leistung noch die Festlegung von besonderen Beobachtungen über die Arbeitsweise erlaubten. Die Arbeitszeit betrug 60 Minuten, in dieser Zeit kamen die 14jährigen Jugendlichen durchschnittlich bis Aufgabe 47, die 16jährigen durchschnittlich bis Aufgabe 56; die Langsamsten kamen immerhin noch bis Aufgabe 30, die Schnellsten bis Aufgabe 90. Eine qualitative Bewertung war also in jedem Falle sichergestellt, denn auch beim Langsamsten waren auf jedem der 10 Funktionsgebiete mindestens 3 Aufgaben bearbeitet.

4. Die Anweisung. Im Gegensatz zu Bobertag-Hylla gebe ich die Anweisung im entwickelnden Verfahren. In Frage und Antwort werden 10 verschiedene Beispiele gemeinsam bearbeitet, so daß Mißverständnisse so gut wie ausgeschlossen sind. Für die 20 Merkfähigkeitsaufgaben wird das bekannte Schneeballbild 2 Minuten lang und die Geschichte vom Pferdediebstahl (Stern-Wiegmann, S. 330) 3 Minuten lang dargeboten. Die gesamte Einleitung dauert etwa 20 Minuten.

5. Die einzelnen Aufgabengruppen.

a) Aufmerksamkeit bei büromäßigen Arbeiten: Vergleich von Vorlage und Abschrift, Buchstaben durchstreichen (Bourdon), fortlaufendes Rechnen (Baumgarten), Befolgung sinnfremder Anweisungen (Bobertag-Hylla).
b) Merkfähigkeit für Einzelheiten: 5 Fragen über Einzelheiten des Schneeballbildes und 5 Fragen über Einzelheiten der Geschichte.
c) Merkfähigkeit für Zusammenhänge: 5 Fragen über Sinnzusammenhänge beim Schneeballbild und 5 entsprechende Fragen über die Geschichte.
d) Fortlaufende Assoziation: gegeben sind 5 konkrete und 5 abstrakte Reizwörter.
e) Sprachliche Kombination: aus je 5 vorgedruckten Ergänzungen soll die passende ausgewählt werden (nach Bobertag-Hylla).
f) Räumliches Vorstellen: Teilfiguren herauszeichnen (nach Voigt), Stablücken ergänzen (nach Friedrich), Figuren aus Quadraten und Dreiecken zusammensetzen (nach Rybakow), Steinhaufen (nach Yerkes), Figurenteile zusammensetzen (nach Voigt).
g) Begriffliches Ordnen: 5 Begriffe in eine Reihe ordnen, aus 5 Begriffen den

nicht zu den übrigen passenden heraussuchen, Begriffe richtig zuordnen, den richtigen Oberbegriff suchen.

h) Analogiebildung: zu drei gegebenen Wörtern ein viertes suchen, das sich zum dritten genau so verhält, wie das zweite zum ersten (je 5 Wörter sind zur Auswahl gegeben).

i) Mathematisches Denken: Zahlenreihen fortsetzen; in gegebenen Zahlenreihen fehlerhafte Zahlen finden.

k) Organisatorisches Denken: Besorgungen erledigen, die richtige Reihenfolge von Teiltätigkeiten angeben, verschiedene Sorten richtig einordnen, unter mehreren Möglichkeiten die zweckmäßigste auswählen.

6. Die Bewährung. Nach ausreichenden Vorversuchen wurde die endgültig zusammengestellte Serie an 444 Knaben und 394 Mädchen im Alter von 13 bis 17 Jahren erprobt. Es ergaben sich ausnahmslos brauchbare Mittelwerte und Streuungen; beispielsweise schwanken die Normalleistungen der 14jährigen Knaben bei der Aufmerksamkeit von 6 bis 18 Aufgaben, bei der Merkfähigkeit von 2 bis 8 Aufgaben, bei der Assoziation von 2 bis 51 Aufgaben, bei der sprachlichen Kombination von 1 bis 9 Aufgaben, beim räumlichen Vorstellen von 1 bis 19 Aufgaben, beim Ordnen von 0 bis 7 Aufgaben, bei der Analogiebildung von 0 bis 6 Aufgaben, beim mathematischen Denken von 0 bis 9 Aufgaben und beim organisatorischen Denken von 2 bis 14 Aufgaben.

Die Auswertung beansprucht pro Jugendlichen etwa 5 bis 6 Minuten.

Geradezu auffallend ist das Ansteigen der Mittelwerte bei sämtlichen 10 Aufgabengruppen in den 4 Gruppen von Jugendlichen, so beispielsweise:

	Aufmerks.	Assoz.	räuml. Vorst.	Organis.
14jährige Mädchen	11	20	7	7
14jährige Knaben	12	26	10	8
16jährige Mädchen	13	33	12	9
16jährige Knaben	14	43	22	11

7. Die besonderen Beobachtungen. Schon während der Entwicklungsarbeit bei der Einleitung lassen sich oft wertvolle Beobachtungen sammeln, so besonders über

das Aufgabenverständnis: die Erläuterung der Beispiele wurde sofort verstanden — erst nach wiederholter Erklärung verstanden;

das Arbeitsverhalten: ruhig oder hastig — gediegen oder unstet — sicher oder unsicher — zuversichtlich oder ängstlich;

das Arbeitsinteresse: arbeitet eifrig, lustbetont oder gleichgültig, lustlos — arbeitet ernst, bedächtig oder macht einen kindischen, verspielten Eindruck.

Bei der Korrektur werden nach Möglichkeit Beobachtungen zu folgenden Punkten notiert:

Aufgabenverständnis: Bedingungen der Aufgabe nur teilweise beachtet — Aufgabe völlig verfehlt, weil mißverstanden;

Sorgfalt: arbeitet sorgfältig, genau — nachlässig, schlampig, ungenau;

Sauberkeit: reinlich, sauber, gute äußere Form der Darstellung — unsauber, geschmiert, viel korrigiert, unschöne Darstellung;

Fehler: Übersehen und Auslassungen oder regelrechtes Falschmachen — leichtere Fehler oder grobe Verstöße;

Arbeitsführung: systematisch, organisiert — willkürlich, planlos;

Arbeitstempo: flink (bis Aufgabe 70 und darüber) — langsam (nicht einmal bis Aufgabe 40 gekommen);

Urteil: sicher (keine Korrekturen) — unsicher, rät, weicht der Entscheidung aus (unterstreicht z. B. mehrere Wörter bzw. Zahlen);

Arbeitsinteresse: Die Aufgabengruppe fällt offenbar in den besonderen Interessenkreis des Jugendlichen — liegt dem Interessenkreis des Jugendlichen offenbar völlig fern.

8. Der Anwendungsbereich. Nachdem sich dieses Testheftverfahren eindeutig bewährt hatte, wurde es an den bayerischen Arbeitsämtern zur psychologischen Begutachtung von Jugendlichen für die Zwecke der Berufsberatung eingeführt. Es dient aber nur in bestimmten Fällen als Ersatz der sonst üblichen Gruppenuntersuchung und zwar:

a) wenn die Zahl der zu untersuchenden Jugendlichen sehr gering ist (Einzelgänger),
b) wenn die zu Untersuchenden keinen ganzen Vormittag zur Verfügung stehen, also in kürzerer Zeit, aber doch umfassend untersucht werden müssen,
c) wenn ein äußerst Schwerhöriger oder ein sehr Kurzsichtiger zu untersuchen ist.

Als unbedingt notwendige Ergänzung zum Testheft treten in jedem Falle Arbeitsproben, z. B. Metallblättchen, Werkzeichnungen, Schrauben und Knöpfe sortieren, Perlen aufstecken, Drahtbiegen, Zahlen suchen, Gewicht auffangen, Würfel zusammensetzen usw.

9. Das Ergebnis. Aus dem Testheft in Verbindung mit diesen Arbeitsproben wird eine psychologische Begutachtung abgeleitet, die beispielsweise folgende Form annehmen kann:

„Aufmerksamkeit bei büromäßigen Arbeiten recht mangelhaft, für derartige Aufgaben besteht offenbar auch keinerlei Interesse; dagegen ist die Aufmerksamkeitskonzentration bei praktischen Sortierarbeiten jeder Art vorzüglich. Merkfähigkeit für Einzelheiten und für Zusammenhänge eines Bildes wesentlich besser als für Einzelheiten und Zusammenhänge einer Geschichte. Vorstellungen nicht verfügungsbereit; bei abstrakten Reizwörtern fast keine Assoziationen. Sprachliche Kombination bereitet große Schwierigkeiten. Räumliches Vorstellen sowohl bei zeichnerischen als auch bei praktischen Aufgaben ganz ausgezeichnet. Sprachlich-logisches Denken (Ordnen und Analogiebildung) unbeholfen und schwerfällig. Mathematisches Denken dem Durchschnitt entsprechend, aber etwas langsam. Ausgesprochen organisatorische Begabung. Manuell geschickt, guter Überblick. Arbeitsweise etwas langsam, aber bei praktischen Tätigkeiten unbedingt zuverlässig. — Gesamturteil: vorwiegend praktisch begabt; Sinn für Formen; Organisationsgabe — dagegen sprachlich eindeutig unbegabt."

So bedeutet das Testheftverfahren mit qualitativer Bewertung einen Weg, um in kürzester Zeit ein für die Zwecke der Praxis ausreichendes Persönlichkeitsgutachten zu erhalten.

*

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Aus dem 23. Jahresbericht des Bremer Instituts für Jugendkunde.

(Leiter Dr. Th. Valentiner)

1. Wissenschaftliche Arbeiten. Der an das Institut ergangenen Aufforderung, sich an der Untersuchung der Carnegie-Foundation „Über das Examenswesen" zu beteiligen, wurde entsprochen. Die Carnegie-Foundation bewilligte für diesen Zweck eine Hilfskraft. Bei den Untersuchungen halfen die Schulbehörde und die Leiter der höheren Schulen und Volksschulen Bremens, das oft nicht leicht zugängliche Material zu beschaffen. So war es möglich, das Bremische Prüfungswesen bei der Auslese für die höheren Schulen durch 6 Jahre hindurch zu verfolgen. Das fertige Manuskript der Arbeit lag der Kommission der Carnegie-Foundation in Washington im Februar d. J. vor, die die Herausgabe auf Kosten der Foundation genehmigte. Die Arbeit wird mit einer Untersuchung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin demnächst auch in einer gekürzten deutschen Ausgabe erscheinen.

Auch der Aufforderung der Leitung des Reichskuratoriums für Wirtschaftlichkeit in Berlin, in einer großen Gemeinschaftsarbeit mit Männern der Wissenschaft und Praxis" über ihre Gutachtertätigkeit bei den Eignungsprüfungen zu berichten, leistete das Institut Folge. Nachdem das Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit schon in einer Veröffentlichung des Jahres 1931 über Organisation, Aufbau und Aufgabe unseres Instituts berichtet hatte (RKW.-Veröffentlichungen Nr. 71 S. 42ff., S. 88) brachte es in dieser neuen Gemeinschaftsarbeit (RKW.-Veröffentlichungen Nr. 87, Fischer, Jena 1933) Beiträge aus der Tätigkeit des Instituts auf dem Gebiete der Eignungsprüfungen und zwar einen monographischen Bericht über Umfang, Methode und Bewährung der Gutachtertätigkeit, Tabellen, Statistiken und Mitteilungen über Lehrlingsprüfungen und Bewährungskontrollen bei den Atlas-Werken, Deschimag und Francke-Werken (S. 158ff., S. 165ff., S. 168ff.) sowie über andere Untersuchungsergebnisse des Instituts u. a. über Bewertung der Schulzeugnisse als Kriterium beruflicher Tauglichkeit.

2. Psychologische Schuluntersuchungen. Die allgemeine Statistik über die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung für Sexta wurde fortgeführt. Die Bewährungslisten über die in Sexta aufgenommenen Grundschüler gingen auch in diesem Jahr den Grundschulen und Grundschullehrern zu, die auf diese Weise wieder feststellen konnten, wie weit sich ihr Urteil über die zur höheren Schule geschickten Schüler bestätigte. Wie sehr diese Bewährungslisten dazu dienten, Blick und Urteil der Grundschullehrer für die für den höheren Ausbildungsweg zu fordernden Anlagen und Fähigkeiten zu schärfen, zeigte eine Untersuchung, die den Unterschied der Beurteilung der Sextaanwärter durch die Grundschule vor und nach Einführung der Bewährungslisten vor Augen führt.

Von großem Interesse ist auch das Ergebnis einer Untersuchung, die das Schicksal der empfohlenen Grundschüler, die die Aufnahmeprüfung bestanden, aber schon im Sextajahr enttäuschten, über die Sexta hinaus bis zum sogenannten Einjährigen zum Gegenstand hatte. Die Berechnung bei insgesamt 244 Schülern ergab hier, daß sich von den Schülern, die der Sextalehrer ihrer Veran-

lagung und Leistung nach als mittelmäßig und schwach beurteilte, nur ganz wenige (3 Prozent) besserten, während zwei Drittel (65 Prozent) die Leistungshöhe bis U II hielten und ein Drittel (32 Prozent) sich sogar noch verschlechterte und schließlich ganz versagte. Es fand sich hier die vom Institut auch sonst häufig gemachte Feststellung bestätigt, daß Drill und mechanische Fertigkeit bei Fürsprache der Grundschule zwar gelegentlich das Hineinkommen in die höhere Schule ermöglichte, daß aber im allgemeinen schon im Sextajahr zutage kommt, ob die für die erfolgreiche Mitarbeit in der höheren Schule nötigen Fähigkeiten und Willensanlagen vorhanden sind. Kein Zweifel, daß auch der Grundschullehrer schon die mechanischen Lerner von den wirklich begabten und für die höhere Ausbildung würdigen Kinder unterscheiden kann, wie es durch die weit überwiegende Mehrzahl seiner Beurteilungen, wo er statt „empfohlen" ein „zweifelhaft" schrieb, bewiesen wird.

Und so zeigt sich immer deutlicher, daß es bei einem guten Ausleseverfahren sehr wohl möglich ist, auch schon dem 10jährigen eine im ganzen zutreffende Prognose für seine Laufbahn in der höheren Schule zu stellen. Aufgabe der Grundschule wird es dabei sein, vor allem die charakterliche Eignung festzustellen, während die geistige Eignung nur Grundschule und höhere Schule gemeinschaftlich beurteilen können.

Dank der langjährigen Praxis und Erfahrung auf diesem Gebiet ist das Institut in der Lage, Eltern, die im Zweifel sind, über die der Eigenart ihrer Kinder am meisten entsprechende Schulart zu beraten, wie das auch im Berichtsjahr vielfach geschehen ist.

3. Die Eignungsprüfungen. Einen breiten Raum der Institutsarbeit nehmen die Eignungsprüfungen ein. Schon seit 15 Jahren ist das Institut auf diesem Gebiet tätig. Der Erfolg zeigte, daß der richtige Weg eingeschlagen wurde. Es wurde eingesehen, daß es zwecklos ist, an Hand feiner Apparate ein Werturteil über die Tauglichkeit eines Jugendlichen zu fällen, das die spätere Praxis nicht bestätigt. Vielmehr ist es nötig, das Schicksal der Jugendlichen während der Lehrzeit zu verfolgen und daraus die Lehren zu ziehen und das Verfahren zu verbessern. Dieser Aufgabe hat sich das Institut während der langen Jahre gewidmet und dem allein verdankt es den Erfolg auf diesem Gebiet. So schrieben die Francke-Werke in ihrem Beitrag für die Veröffentlichung des Reichskuratoriums für Wirtschaftlichkeit (Nr. 87 S. 168): „Die Bewerber werden seit 1922 dem Institut für Jugendkunde zur Begutachtung überwiesen und dem Gutachten dieses Instituts entsprechend ausgewählt. (Seite 169): Durch das Zusammenarbeiten mit dem Institut für Jugendkunde sind bei den Lehrlingen gegenüber früheren Jahren bedeutend bessere Leistungen erzielt worden. — Die Tauglichkeitsbegutachtung wurde anfänglich von den Meistern abgelehnt, wird aber jetzt, nachdem sich eine Übereinstimmung mit den Wertungen der Werkstatt ergeben hat, als sehr zweckmäßig gewertet. Die Einrichtung wird auch vom Arbeiter- und Betriebsrat gefördert." Ähnlich beurteilen unsere Prüftätigkeit alle diejenigen, die bei uns prüfen lassen. Man sieht hieraus, daß die absprechenden Urteile über Eignungsprüfungen und die skeptischen Ansichten, die geäußert werden und leider oft begründet sind, nicht allgemeine Gültigkeit haben. Man muß hier scharf unterscheiden zwischen experimentellen Versuchen, die hier und da gemacht werden und unter dem Namen „Eig-

nungsprüfungen“ gehen, und praktisch erprobten Verfahren, die durch Bewährung erhärtet sind. Und so müssen wir immer wieder dankend hervorheben, daß es uns durch das Vertrauen und die Mitarbeit der Großindustrie, des Dentistenverbandes usw. möglich geworden ist, unser Verfahren auf eine solche Höhe zu bringen. Dadurch ist es auch begreiflich, daß immer weitere Kreise des Privatlebens sich unsere Einrichtungen zunutze machen.

*

Nachrichten.

1. Der VIII. Internationale psychotechnische Kongreß, der im Vorjahr für Wien geplant war, wird laut Beschluß des Comité Directeur vom 11. bis 15. September 1934 in Prag stattfinden. Das Programm bleibt unverändert, wie es im Juli 1933 für Wien beschlossen wurde. Es kündigt an: 1. Akademische Berufsberatung, 2. Handgeschicklichkeit, 3. Übung und Schulung, 4. Die Wiedereingliederung der Arbeitslosen in den Arbeitsprozeß, 5. Verkehrsprobleme (Auswahl, Leitung und Verkehr), 6. Allgemeine Berufsberatung (außer Abiturienten und Studenten), 7. Technische Schulung, 8. Wirtschaftspsychologie, 9. Die Pathologie der Arbeit. Gleichzeitig wird vom 3. bis zum 8. September in Prag der VIII. Internationale Philosophenkongreß abgehalten.

2. In Krakau wird vom 11. bis 15. September der 4. internationale Kongreß für moralische Erziehung abgehalten. Das Hauptthema: „Die den Menschen gemeinsamen moralischen Kräfte, ihre Quellen und ihre Förderung durch die Erziehung“ soll vom philosophischen und psychologischen, vom pädagogischen und soziologischen Standpunkt aus behandelt werden.

3. Der 8. Internationale Kongreß für Philosophie findet vom 2. bis 7. September in Prag unter dem Vorsitz des Professors für Naturphilosophie an der dortigen tschechischen Universität Emanuel Radl statt. Die Tagesordnung nennt folgende Gegenstände: 1. Die Grenzen der Naturwissenschaften; 2. Die Wichtigkeit der logischen Analyse für die Erkenntnis; 3. Deskriptiver und normativer Gesichtspunkt in den sozialen Wissenschaften; 4. Religion und Philosophie; 5. Die Krise der Demokratie; 6. Psychologische und pädagogische Probleme; 7. Die Sendung der Philosophie in unserer Zeit. Kongreßsprachen sind Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch. Mit der Tagung wird eine Ausstellung seit 1930 erschienener philosophischer Werke verbunden sein.

4. Vom 9. Juli bis 4. August veranstaltet das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Straße 120, vier Vortragsreihen über die nationalsozialistische Erziehung in Verbindung mit Besichtigungen und praktischen Vorführungen. — 1. Der Lehrgang vom 9.—14. Juli trägt den Titel: „Formen nationalpolitischer Schulung.“ Es werden Vorträge gehalten über die Hochschulen für Lehrerbildung, die nationalpolitischen Erziehungsanstalten, musikalische Erziehung, Wehrsport, Arbeitsdienst, Landjahr und Volkshochschulen. — 2. Die Woche vom 16.—22. Juli trägt die Überschrift: „Nationalsozialistische Weltanschauung und Erziehung und ihre biologischen Grundlagen.“ Den Darlegungen über die Bedeutung der geschichtlichen, geistigen und politischen Grundlagen des Nationalsozialismus für den Erzieher folgen Vorträge über allgemeine Vererbungslehre, menschliche Erblichkeitslehre, Rassenkunde und die rassischen Grundlagen der neuen Eriehung. — 3. Vom 23.—29. Juli werden folgende „Kerngebiete nationalsozialistischer Erziehung“ behandelt: Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, deutsche Vorgeschichte, Geopolitik in Unterricht, Familienkunde und Bevölkerungspolitik und deutsche Volkskunde im Dienst völkischer Erziehung. — 4. Die letzte Veranstaltung, die vom 30. Juli bis 4. August geplant ist, berichtet „Aus der Arbeit der Volks- und höheren Schule“. Vorträge und praktische Darbietungen über den Werkunterricht, Zeichen- und Kunstunterricht, Laienspiele, Verwendung der Schallplatte im Unterricht wechseln ab mit Darbietungen über das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts in deutschen Schulen und den Schüleraustausch innerhalb Deutschlands und nach dem Auslande. — Die Teilnehmergebühr für den einwöchigen Lehrgang beträgt 5.00 M. Auskunft erteilt die Geschäftsstelle des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Str. 120. (Ruf: B 1 9321; Postscheck: Berlin 68731.)

5. In Königsberg wurde in den Räumen des NSLB ein charakterologisches Institut eröffnet. Seine Aufgaben sind sehr mannigfaltig. Die erste Arbeit erstreckt sich auf die rassische Auslese, inmitten deren eine rassische Bestandaufnahme

der gesamten Schuljugend Ostpreußens und eine neue Typisierung der Jugendlichen erfolgt. Als zweite Arbeit wird die charakterologische Auslese durchgeführt, bei der jeder einzelne Volksgenosse, der für besondere Aufgaben in Frage kommt, eingehend beobachtet und danach beurteilt wird. Die dritte Arbeit besteht darin, nach der wissenschaftlichen Seite hin zu erforschen, welche Schulgattung für Ostpreußen und für den in diesem Gebiete wohnenden Menschen am zweckmäßigsten und sinnvollsten eingerichtet werden muß.

6. Das Pädagogisch-psychologische Institut Leipzig (Abteilung der Kreisfachschaft Volksschule, NSLB Sachsen) veranstaltete vom 2.—12. Mai im Rahmen der sächsischen Akademischen Woche des NSLB eine Ausstellung, die in anschaulicher Form Auskunft gab über die Aufgaben und die bisherigen Ergebnisse sämtlicher Forschungsgemeinschaften.

7. Der Leiter des Psychologisch-pädagogischen Instituts in Leipzig, Dr. Heinz Burkhardt, ist im Alter von 32 Jahren gestorben.

8. Am 25. April verschied, vom Herzschlag getroffen, der Psychologe Dr. Otto Bobertag, Abteilungsleiter am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.

* *

Schrifttum.

Sturm, K. F., Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. 2. Aufl. Osterwieck 1933. Zickfeldt. 120 S. 5,25 M.

In der ersten Auflage unter dem Titel „Die pädagogische Reformbewegung in der jüngsten Vergangenheit" erschienen und schon damals als sicherer Führer durch die neuere Pädagogik anerkennend gewürdigt, erscheint das kleine inhaltsreiche Buch nun in zweiter Auflage, vermehrt um 2 Kapitel, in denen der Verfasser gedrängt und klar die weltanschaulichen, anthropologischen und nationalpolitischen Grundlagen sowie die wichtigsten Ziele der neuen Erziehung darstellt. Sturms Schrift darf als die zur Zeit beste zusammenschauende und zugleich klärende Darstellung der deutschen Bildungsgeschichte der letzten 40 Jahre gelten.

Tübingen. O. Kroh.

Stötzner, K. H., Der Unerwachsene als Objekt des Delikts. Dresden-A. 1933. Risse-Verlag. 91 Seiten. 3,60 M.

Eine Zusammenstellung der zahlreichen, in den verschiedensten Gesetzen enthaltenen Jugendschutzvorschriften mit strafrechtlicher Sicherung fehlte bislang. Ihre Zusammenstellung von rechtskundiger Seite bedeutet an sich schon eine wertvolle Handhabe für alle diejenigen, denen mittelbar oder unmittelbar Pflege und Schutz der Jugend anvertraut ist. Die Schrift Stötzners bietet jedoch mehr als eine bloße Sammlung von Verordnungen. Sie ordnet die einschlägigen Bestimmungen nach ihrem sachlichen Zusammenhang, interpretiert sie klar und unter Verwendung wichtiger Gerichtsentscheidungen, verweist auf Lücken der Jugendgesetzgebung und bietet so alle wesentlichen rechtlichen Unterlagen, wie sie die Theoretiker und Praktiker des Jugendschutzes brauchen.

Tübingen. O. Kroh.

J. B Schairer, Was ist mit meinem Kinde? Ein ABC der Erziehungsberatung. Fr. Bahn. Schwerin 1933. 2. Aufl. 157 S. Geh. 2,50 M.

Die Schrift ist aus enger Fühlung mit der Wirklichkeit herausgeschrieben und erfüllt ihre Aufgabe ausgezeichnet: sie kann besorgten Eltern bei den verschiedenartigsten häuslichen Erziehungsschwierigkeiten unmittelbar brauchbare Ratschläge geben oder ihnen mindestens im Verständnis weiterhelfen. Das Buch vereinigt religiösen Ernst mit viel gesundem Menschenverstand und spricht eine ebenso einfache wie klar treffende Sprache.

Rostock. Prof. Dr. H. W. Ziegler.

Durch Zusammenlegung zweier katholischer Zeitschriften, der bisher vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster i. W. herausgegebenen „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik" und der Zeitschrift „Schule und Erziehung", die die Zentralstelle der katholischen Schulorganisation in Düsseldorf zur wissenschaftlichen Grundlegung der katholischen Schulbewegung herausgab, ist eine neue Vierteljahrsschrift „Bildung und Erziehung" erstanden. Die Schriftleitung liegt bei Dr. H. Brunnengräber und Prof. Dr. J. Schröteler S. J.

Gemeinschaftspsychologie und Gemeinschaftserziehung.

Bericht über den 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.[1]

Tübingen, 22.—26. Mai 1934.

Von Oswald Kroh.

1. Der 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, der schon 7 Monate nach dem 13., dem Leipziger, Kongreß stattfand, hatte für die pädagogische Psychologie besondere Bedeutung. Bestand sonst bei den Veranstaltungen der Gesellschaft infolge der verständlichen Tendenz jedes Vortragenden, über die neuesten Ergebnisse seiner eigenen Forschungen zu berichten, die Gefahr, daß die einzelnen Vorträge des Kongresses untereinander und zu den Sammelreferaten in keinem erkennbaren sachlichen Zusammenhang standen, so war diesmal durch ein vom Vorstand formuliertes Gesamtthema dafür Sorge getragen, daß die gesamte Arbeit des Kongresses, mehr als bisher, um ein großes Arbeitsgebiet zentriert wurde. Schon die Wahl des Hauptthemas machte tiefgreifendere Umstellungen in der deutschen Psychologie erkennbar, insofern der gewählte Hauptproblemkreis, die Psychologie des Gemeinschaftslebens, wohl nicht nur seiner theoretischen Bedeutung wegen, sondern auch im Hinblick auf seine aktuelle praktische Dringlichkeit gewählt worden war. Überall da aber, wo sich die Psychologie der Wirklichkeit des Lebens erkennend und deutend bemächtigt, steht der Ertrag ihrer Arbeit notwendig in einer höchst fruchtbaren Beziehung zu den Aufgaben der Erziehung. Ganz besonders eng wird der Zusammenhang zwischen psychologischer Einsicht und pädagogischer Wirklichkeitsgestaltung dann, wenn Probleme des menschlichen Gemeinschaftslebens, das in allen seinen Erscheinungen und Phasen menschenformende Bedeutung besitzt, zum Gegenstand psychologischer Betrachtung gemacht werden. Rein äußerlich trat der Zusammenhang zwischen Psychologie und Pädagogik auf dem Tübinger Kongreß schon dadurch in Erscheinung, daß ein ganzer Verhandlungstag den Fragen der Erziehung zur Gemeinschaft gewidmet war. Darüber hinaus aber durchzog das Bewußtsein von der völkischen Verantwortung alle Verhandlungen und Auseinandersetzungen des Kongresses so sichtbar, daß mindestens der allgemeine volkserzieherische Aspekt auch da spürbar blieb, wo nicht ausdrücklich von den Aufgaben und Formen der Gemeinschaftserziehung gesprochen wurde.

Die ganze Fruchtbarkeit psychologisch-anthropologischer Fragestellung für

[1] Da es dem Berichterstatter nicht möglich war, allen Vorträgen anzuwohnen, sah er sich, um vor allzu subjektiver Auswahl geschützt zu sein, genötigt, vielfach auf die Eigenberichte der Vortragenden zurückzugreifen.

die Theorie und Praxis der Pädagogik mußte gerade den Besuchern des Kongresses, die dem pädagogischen Arbeitsbereich entstammten, zu einem nachdrücklichen Erlebnis werden. Sprach sich doch hier, wenngleich sicher für manche unbewußt, eine der tiefgreifenden Wandlungen der psychologischen Forschung aus, durch die unsere Gegenwart gekennzeichnet ist. Noch vor wenigen Jahren konnte es geschehen, daß namhafte Psychologen psychologische Lehrbücher für pädagogische Kreise verfaßten und dabei glaubten, den Ansprüchen der Pädagogik Genüge zu tun, wenn sie an eine leitfadenartige Zusammenstellung psychologischer Erkenntnisse fallweise „pädagogische Folgerungen" anhängten, so, als wenn der Eigentümlichkeit des Zusammenhangs zwischen Pädagogik und Psychologie durch den dem Verhältnis der exakten Naturwissenschaften zur Technik entlehnten Begriff der Anwendung Genüge geschehen könne. Daß demgegenüber erst da die Psychologie der Pädagogik zu dienen vermag, wo sie sich hineinbegibt in die Realität der pädagogischen Vorgänge und Akte, das wurde erst relativ spät erkannt. Folge dieser verspäteten Erkenntnis war es, daß einige frühere Versuche, pädagogische Psychologie aus der pädagogischen Sphäre heraus zu betreiben, gerade in den Kreisen psychologischer Fachmänner mißverstanden oder zum mindesten als Auswirkungen eigenwilliger Sonderbestrebungen betrachtet wurden. — Die Pädagogik ist aber nicht das einzige der Gebiete, in denen ein falscher Anwendungsbegriff die eigentliche Fruchtbarkeit psychologischer Betrachtungsweise verhinderte. Es muß heute ausgesprochen werden, daß mehr oder weniger der gesamte Rückgang des Einflusses der Psychologie in den letzten zwei Jahrzehnten mit der Tatsache im engsten Zusammenhang steht, daß die akademische Psychologie lange Zeit hindurch nicht den Menschen in den realen Bezügen des Lebens sah und aufsuchte, sondern daß sie vielmehr den Versuch machte, in strenger laboratoriumsmäßiger Isolierung gewonnene Einzelerkenntnisse nachträglich auf bestimmte, teils ungenügend erkannte, teils unzulänglich durchdrungene Probleme des Lebens anzuwenden. Daß aber die Psychologie erst in dem Grade an Bedeutung und Lebendigkeit gewinnt, in dem sie selbst vom konkreten Leben und seinen verschiedenen Gebieten und Aufgaben ausgeht, diese Erkenntnis dringt heute in zunehmendem Grade durch alle psychologischen Arbeitskreise hindurch. Teils ist es der Tatbestand der Ganzheitlichkeit in der Betrachtung psychischer Erscheinungen und konkreter Situationen, teils das Wissen um die faktische Abhängigkeit jeglicher menschlicher Lebensäußerung von Erfahrung und Standort, teils namentlich auch die gruppenpsychologische Betrachtungsweise, wie sie sich in der Typenlehre, in der Rassenseelenkunde und in der Erforschung der Stammeseigentümlichkeiten herausgestaltet hat, teils aber auch der tiefere Blick für die durchgreifende Bedeutung biologischer und geistiger Lebenszusammenhänge überhaupt, die die Entwicklung der Psychologie im angegebenen Sinne vorangetrieben haben.

In welchem Umfange die Psychologie durch diesen Frontwechsel ihrer Arbeitsweise an Bedeutung für alle Wissenschaften vom menschlichen Leben und seinen Äußerungen gewinnt, das wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Behandlung der Probleme der Gemeinschaftspsychologie nicht nur in der vorhin gekennzeichneten engen Beziehung zur Erziehung steht, sondern daß ebensosehr aus einer derartigen Betrachtung gemeinschaftspsychologischer Tatbestände sich wichtige Zusammenhänge für die anderen Gebiete des kulturellen Lebens, für Sprache, Literatur, Kunst, Recht, Sitte, Politik, ergeben.

Wenn die Psychologie auf diesem Entwicklungswege weiterschreitet, dann weitet sie mit Notwendigkeit ihre Arbeitsgebiete über den bisherigen Rahmen hinaus. Sie wird dann Kernstück einer umfassenden Lehre vom Menschen überhaupt. Ja, sie wird geradezu selbst Anthropologie. Freilich wieder nicht Anthropologie im Sinne der Medizin des 19. Jahrhunderts, die mit diesem Begriff die allgemeine und differentielle Körperkunde des Menschen zu bezeichnen suchte, auch nicht in dem Sinne einer idealistischen Philosophie, die die Erkenntnisgrundlagen hoch gespannten philosophischen Denkens, so weit sie in der menschlichen Art vorgezeichnet schienen, mit dem Begriff Anthropologie zu umfassen suchte. Diese neue Anthropologie wird geradezu im Gegensatz zu jenen überkommenen Anthropologien der Grenzbezirke menschlichen Daseins, die die Psychologie als eine engbegrenzte Fachwissenschaft betrachteten, ihr Schwergewicht in der Erforschung des menschlichen Seelenlebens suchen und seinen Verflechtungen mit Körper und Geist in besonderem Grade nachgehen müssen. Eine so gesehene Anthropologie vermag dann Zentralgebiet aller Wissenschaften vom Menschen zu werden, ohne daß die Gefahr heraufbeschworen würde, den Materialismus des Lebens und einen abstrakten Idealismus in der Philosophie zu erneuern, die beide in der Vergangenheit Anzeichen und Ausdruck des Zerfalls waren, von dem auch das Fachgebiet der Anthropologie Zeugnis ablegte[1].

Wenn es eines überzeugenden Nachweises für die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit einer so gesehenen psychologischen Anthropologie noch bedurft hätte, dann wäre dieser Nachweis durch den Tübinger Kongreß erbracht. Es ist bezeichnend, daß trotz der keineswegs günstigen Tagungszeit, trotz der tatsächlichen Randlage Tübingens und trotz der zeitlichen Nähe, mit der der Tübinger Kongreß dem Leipziger folgte, der Besuch der Tübinger Tagung aus den Kreisen der Wissenschaft, der Politik, des Heeres und der Schule als gut bezeichnet werden mußte. Die Dringlichkeit der behandelten Probleme wurde so stark empfunden, daß die Kongreßteilnehmer bis zum letzten Vortrag des letzten Kongreßtages in ungewöhnlicher Zahl und mit unge-

[1] Der Verf. weist hier auf seine kürzlich erschienene Schrift „Völkische Anthropologie als Grundlage deutscher Erziehung" hin. Verlag Burg-Bücherei, Eßlingen; 1934. 52 S. Kart. 0,80 M.

schwächtem Interesse zusammenblieben. Und die Einmütigkeit, die trotz gelegentlicher wissenschaftlicher Auseinandersetzungen den Kongreß beherrschte, darf wohl als Zeichen dafür angesehen werden, daß die Besucher des Kongresses sich geeint fühlten in der Pflicht zum tätigen Dienst an der Erneuerung eines nationalen Lebenssektors.

Wir verzichten völlig darauf, ein detailliertes Gesamtbild des Kongresses zu geben und an dieser Stelle Vollständigkeit in der Berichterstattung über die mehr als 60 Vorträge (Sammelreferate, Referate, Mitteilungen, Arbeitsgemeinschaften und Rundgespräche) zu geben. Nur diejenigen Probleme, denen eine unmittelbare theoretische oder praktische Bedeutung für die Aufgabengebiete der pädagogischen Psychologie und der Jugendkunde zukommt, sollen durch diesen Bericht erfaßt werden.

2. Der Vorsitzende der Gesellschaft, Prof. Dr. F. Krueger, Leipzig, eröffnete, im Anschluß an die Begrüßungsreden der Behörden und der Vertreter des Auslandes, die wissenschaftliche Arbeit des Kongresses durch einen einführenden Vortrag, der zum Thema die Psychologie des Gemeinschaftslebens, das umfassende Generalthema des Kongresses, hatte. Er führte etwa aus:

Die Arbeit an der Psychologie des Gemeinschaftslebens ist in der Gegenwart besonders notwendig. Die bedrohliche Vereinzelung, die das Leben der abendländischen Völker durchdringt, fordert zu ihrer Überwindung ein neues Ernstnehmen der Gemeinschaftsprobleme. Die Erneuerung unseres Volkes und Staates, die in den Bahnen der deutschen Bewegung verläuft, fordert die sachkundigen Wissenschaftler zur Behandlung gerade dieser Probleme dringend auf. Psychologie des menschlichen Gemeinschaftslebens, seiner Bildungen und Bindekräfte ist als wissenschaftliche Aufgabe notwendig, als Ergänzung und Zusammenschluß aller Bemühungen, die darauf abzielen, das Lebensgeschehen in seiner gesetzlichen Notwendigkeit zu begreifen, als grundlegend insbesondere für jede Einsicht in das Sein und Werden der seelischen Wirklichkeit.

Der Stand der Sache schließt eine schwere Problematik ein. Nietzsche wußte davon, er sah auch hier den tragischen Zusammenhang zwischen Sein und Sollen, zwischen Werden und Wert. Aber in der Gegenwehr gegen die politischen und sozialwirtschaftlichen Mächte seiner Zeit verwechselte er Volk und Pöbel, Kraft mit tierhafter Brutalität, höheres Menschentum mit ästhetisch übersteigerter Geistigkeit und verherrlichte den bindungslosen, staatsentfremdeten Einzelgänger. Den neueren Behandlungen des Ich-Du-Problems fehlt es noch an klaren Gedanken über das Wir, seine Gliederungen und Schichten, seine genetischen Voraussetzungen. Die gesicherten und begründeten deutschen Lehren von seelischer Ganzheit und gefügehaftem Zusammenhalt des Menschenwesens (um deren Gewinnung Krueger und seine Schule sich besonders große Verdienste erworben haben, der Ref.) sind aus-

zubauen in Richtung auf das Überindividuelle, besonders auf dessen urtümlich gewachsene Formen.

Wenn jetzt in Deutschland die Psychologen an diese Probleme mit aller Energie herantreten, so wissen sie um die Leibgebundenheit und ererbte Vorgeformtheit alles Menschlichen. Aber, belehrt von den historischen Wissenschaften und diese wieder befruchtend, erkennen sie, wie mit Sprache und Sitte, mit Recht, Wehrkraft und Religion das Gemeinschaftsleben der Menschen alles Tierhafte überformt. Was die Blutsverbände innerlich eint und gliedert, steht in lebensnotwendiger Spannung zu dem Bündischen, zu Kameradschaft und Führertum. Die absichtslos bildenden Kräfte mütterlicher Art und ihr Wachstum erfordern eine ebenso gründliche Erforschung. Die Psychologen sind heute zu tathaftem, glaubenskräftigem Einsatz berufen. Sie sollen gemeinschaftlich an die Arbeit gehen und mithelfen, wahrhaftige Gemeinschaft herbeizuführen, menschentümliche, reich gegliederte und bestandfähige Gemeinschaft im Rahmen ihres Volkstums.

Die eindringlichen Ausführungen des Vorsitzenden fanden in der großen Versammlung nachhaltigen Widerhall. In dichter Zusammenfassung hatten sie den Arbeitsbereich des Kongresses umschrieben und die Grundlage geschaffen, auf der in die Behandlung der konkreten Einzelprobleme eingetreten werden konnte.

Im Rahmen des Gesamtthemas Psychologie der Gemeinschaft wurde am ersten Tage die Herkunft der sozialen Formen behandelt. In drei Problemkreisen wurde ihr nachgegangen: Rasse und Vererbung; typische Verschiedenheiten der sozialen Haltung; Volkscharakter.

Zum Verhandlungsgegenstand Rasse und Vererbung sprach O. Kroh, Tübingen, über: Psychologische Vererbungsfragen mit besonderer Berücksichtigung der sozialpsychologischen Probleme. Der Vortrag sollte, entsprechend einem Auftrag des Vorsitzenden, den Charakter eines Sammelreferats tragen und mußte daher aus der Fülle der zu behandelnden Probleme diejenigen Tatbestände unter Berücksichtigung des vorliegenden Standes der Wissenschaft herausheben, die eine Beleuchtung der wesentlichen Kongreßaufgaben vom Standpunkte einer psychologischen Erblichkeitslehre ermöglichten.

Behandelt wurde zunächst die Frage, ob zwischen biologischer Erbforschung und Sozialpsychologie ein engerer Zusammenhang hergestellt werden könne. Bei der Bedeutung, die gerade die biologische Erblichkeitslehre in den letzten Jahren gewonnen hat, ist der Rückgang auf ihre Ergebnisse auch da erforderlich, wo nach der Erbbedingtheit psychisch-geistiger Phänomene gefragt wird. Der Vortragende vermochte zu zeigen, daß die biologischen Erbtatsachen, sofern sie unabhängig von speziellen Theorien und Sonderfragen auf ihre allgemeinsten Ergebnisse hin betrachtet werden, eine unmittelbare Ausdeutung in der Richtung auf wesentliche sozialpsychologische Phänomene zulassen. Die schicksalhafte Ein-

bettung des Individuums in die Gemeinschaft kann kaum überzeugender demonstriert werden als durch die Tatsache der Gemeinsamkeit des Erbguts, das in größerer oder geringerer Verwandtschaft die Glieder der wachstümlichen Gemeinschaften miteinander verbindet. Die Dauerhaftigkeit der natürlichen Gemeinschaften kann in ihrem Gegensatz zur Vergänglichkeit des Individuums kaum eindringlicher gemacht werden als durch den Umstand, daß die von Generation zu Generation weitergegebene Keimmasse die eigentliche, sich im Wandel der Geschlechter erhaltende, lebenzeugende Substanz ist, die auch fortbesteht, wenn mit dem Leben des einzelnen das in ihm verwurzelte Keimgut abstirbt. Will man aber einen engeren Zusammenhang zwischen biologischer Erblichkeitslehre und Psychologie herstellen, dann muß man den Versuch machen, eine übergeordnete Blickrichtung zu gewinnen, die für Erbbiologie und Psychologie gleichartige Betrachtungsweisen ermöglicht. Praktisch führt das zu der Folgerung, daß der atomistische Elementarismus, der unter dem Einfluß des reinen Mendelismus in der neueren Vererbungslehre vielfältig Platz gegriffen hat, einer mehr ganzheitlichen Betrachtung auch des Keimgutes der individuellen Persönlichkeit Platz machen muß. Eine Durchprüfung der Ergebnisse der biologischen Erblichkeitslehre läßt deutlich erkennen, daß eine derartige ganzheitliche Betrachtung ebenso notwendig wie fruchtbar ist. Keine einzelne Erbanlage kann als völlig unbeeinflußt und unbeeinflußbar durch das ganze Gefüge der im Erbgut schlummernden Erbfaktoren gedacht werden. Jede Anlage ist, schon im Ei, Teil eines übergeordneten Ganzen, von dem aus sie in ihrer Entfaltung mehr oder weniger mitbestimmt wird. Ebensosehr aber besteht auch die Verpflichtung, in die Psychologie die Form des organischen Denkens nachdrücklicher einzuführen, als es bisher geschehen ist. Erst wenn die ganze Verflechtung, die zwischen biologischer Seinsgrundlage, seelischen Lebensäußerungen und geistigen Ausgestaltungen besteht, überall mit in den Bereich der Betrachtung einbezogen wird, erst dann erreicht die Psychologie den tatsächlichen Anschluß an die erbbiologischen Grundtatsachen. Eine „größere" Wissenschaft vom Menschen ist notwendig, damit, mehr als bisher geschehen ist, psychologische Vererbungslehre und Psychologie sich wechselseitig zu befruchten vermögen. Diese größere Wissenschaft aber kann nur eine an den Tatsachen des gesamten menschlichen Lebens ausgerichtete organisch gesehene Anthropologie sein, die, wenn sie dem eigenen Volke dienen will und aus der unmittelbaren Erfahrung des Forschers aufgebaut werden soll, notwendig völkische Anthropologie (vgl. Anm. S. 235) werden muß.

Die zweite Frage, die Kroh behandelte, galt dem Zusammenwirken von Anlage und Umwelt. Hier zeigte der Vortragende zunächst an einer größeren Anzahl beweiskräftiger Beispiele die Tragweite der erblichen Anlage für Gesundheit und Krankheit, Normalität und Anomalität, für Leisten und Versagen der Persönlichkeit. Sodann kritisierte er die üblichen Lehren über das Verhältnis von Anlage und Umwelt. Sie heben durchweg auf eine

quantitative Lösung des Problems ab, indem sie fragen, wieviel durch die Anlage und wieviel durch die Umwelt zur Entwicklung einzelner Seiten und Erscheinungen im seelisch-geistigen und charakterlichen Aufbau der Persönlichkeit beigetragen werde. Demgegenüber ist angesichts der engen Verschlungenheit von Anlage und Umwelt in der Entwicklung der Persönlichkeit nur die qualitative Frage berechtigt, was durch die Anlage gegeben und durch die Umwelt geleistet wird. Sobald man die Frage so stellt, ist sie einer strengeren und weniger äußerlichen Beantwortung zugänglich als die quantitativen Fragen, auf die gewöhnlich nur die Antwort „Die Anlage trägt mehr zur Entwicklung bei als die Umwelt" gegeben werden konnte. Es ergibt sich nämlich, wie namentlich durch die Analyse verschiedener Eigenschaften und an Hand der Genese der seelischen-geistigen Entwicklung gezeigt wurde, daß auf die qualitative Frage recht konkrete Antworten gegeben werden können. Artgemäße Reflexe und Instinkte, Triebe und Triebkräfte, affektive Ansprechbarkeit sowie die unendlich mannigfaltigen Tatbestände, die mit dem Begriff des funktionalen Grundgefüges und durch die Besonderheiten seines Zusammenwirkens gekennzeichnet werden können, dürfen als vererbt gelten. Alles andere, namentlich alles, was irgendwie inhaltliche Züge aufweist, muß der Mitwirkung der Umwelt zugeschrieben werden. Auf dieser Grundlage ist auch die Frage nach dem Erbgang geistiger Phänomene neu zu stellen und neu zu beantworten: Alles Geistige ist mindestens insoweit anlagebestimmt, als es in Dynamik und Formung die Mitwirkung von Triebkräften und Funktionen erkennen läßt.

An dritter Stelle erörterte der Vortragende auf der Grundlage seiner Darlegungen die Forschungsmethoden der Vererbungswissenschaft. Sie wenden sich bisher fast ausnahmslos, soweit es sich um Vererbungspsychologie handelt, Phänomenen zu, von denen bei grundsätzlicher Betrachtung ohne weiteres gesagt werden kann, daß sie dem Zusammenwirken von Anlage und Umwelt ihre Entstehung verdanken, ja, sie beziehen sich zu einem erheblichen Teil ausgesprochen auf solche Tatbestände, die eine Zurückführung auf die bei ihrem Zustandekommen wirksamen Anlage- und Umweltfaktoren kaum gestatten. Demgegenüber vermochte der Vortragende an Hand von Untersuchungen aus seinem Forschungskreis zu zeigen, daß eine unmittelbarere Untersuchung der Anlage, namentlich im Gebiet des seelischen Grundgefüges, möglich ist. Methoden dieser Art stellt die funktionspsychologisch orientierte Typenforschung, wie sie von dem Vortragenden, von Pfahler und deren Schülern betrieben wurde, in befriedigender Anzahl zur Verfügung. Die Gesetzlichkeiten des Erbgangs erscheinen in diesen neuen Untersuchungen auch beim Menschen weit strenger und regelhafter, als es nach den bisherigen Untersuchungen der Fall zu sein schien, sobald bei der unmittelbaren Untersuchung an Eltern und Kindern durch gleichartige, in der Funktionstypologie auf ihre Brauchbarkeit geprüfte Methoden nicht nach Erscheinungen und Leistungen manifester Art, sondern nach den die Eigenschaften formenden und

die Leistungen ermöglichenden funktionalen Grundlagen der Entwicklung gefragt wird.

Kurze Betrachtungen über die Vererbbarkeit sozialpsychologischer Phänomene und über den erbbiologischen Zusammenhang soziologischer Gebilde, sowie eine kurze Charakteristik des Zusammenhangs von Erbpflege und Vererbungswissenschaft im Gebiete der Psychologie beschlossen den Vortrag.

Privatdozent Dr. E. Voegelin, Wien, hatte zum Gegenstand seines Vortrags die Frage „Rasse und Staat" gewählt (vgl. auch das Buch Voegelins, das unter gleichem Titel 1933 erschien). Er ging von der Frage aus, unter welchen inneren und äußeren Bedingungen ein Volk fähig ist, die Rassenidee in sein politisches Bewußtsein aufzunehmen und aus dem Sinn dieser Idee die staatliche Gemeinschaft zu gestalten. Er untersuchte die Frage nach dem Ursprung der Rassenidee und vermochte zu zeigen, daß sie mit der Erweiterung des räumlichen und zeitlichen Horizonts seit dem 15. Jahrhundert und mit der Erschütterung des christlichen Welt- und Menschenbildes aufs engste zusammenhängt. Zu einer weiteren Unterstreichung der Rassenidee mußte im 19. Jahrhundert die Erkenntnis der Bedeutung der Vitalsphäre und der nichtrationalen Elemente des Handelns führen. Eine vergleichende Betrachtung ergibt, daß die Rassenidee nur da wirksam wird, wo sie an dem politischen Urphänomen des aktivierten Volkes angreifen kann. Erst auf dem Umweg über diese Aktivierung dringt die Rassenidee in die staatliche Sphäre vor. Je nach ihrer Geschichte und ihrer rassischen Zusammensetzung zeigen sich die Völker in verschiedener Weise dazu disponiert, die Rassenidee in ihr staatsformendes Bewußtsein aufzunehmen. So erweist sich der Faschismus als indifferent gegenüber der Rassenidee. Dagegen zeigt das deutsche Volk eine besondere Fähigkeit zur Aufnahme dieser Idee, die ihren geschichtlichen Grund in der Bewahrung seines Charakters als Reichsvolk bis zur politisch durchgreifenden Aktivierung durch die nationale Revolution besitzt.

Seit in den letzten Jahren in zunehmendem Grade neben die Lehre von den Konstitutionstypen die Rasseforschung getreten ist, hat die Frage nach der Verwandtschaft von Konstitutions- und Rasseformen die wissenschaftlichen Kreise immer wieder bewegt. Neben primitiven Versuchen, zwischen dem leptosomen Typus Kretschmers und dem nordischen Menschen, zwischen dem pyknischen Typus desselben Autors und dem ostischen Menschen, seinem athletischen Typus und dem dinarischen Menschen einen engeren Zusammenhang herzustellen — Versuchen, die, wie leicht gezeigt werden könnte, nur aus einer oberflächlichen Kenntnis der Erscheinungsbilder und Wesenszüge der Typen sowohl wie der Rassen herstammen —, stehen andere, die sich von der Absicht leiten lassen, in den Typen Kretschmers bestimmte Urtypen des Menschengeschlechts überhaupt zu sehen, die entwicklungsgeschichtlich früher angesetzt werden müssen als die Rassen, deren Entstehung mit der während der Eiszeit auftretenden räumlichen Trennung und Domestizierung des pri-

mitiven Menschen in Zusammenhang gebracht wird. Es ist auch bekannt, daß die Typenlehre Jaenschs in besonderem Grade den Versuch macht, neben konstitutionellen Merkmalen zugleich Wesenszüge der Rassen und Völker zu erfassen. Das Verdienst, sich den erörterten Fragen mit empirischen Methoden zugewandt zu haben, gebührt dem Gießener Psychologen G. Pfahler, der über Rassenfrage und Erbcharakterologie berichtete. Pfahler konnte in seinen Ausführungen, die durch Bildmaterial und Leistungsproben gestützt wurden, zeigen, daß ohne Unterschied der Geschlechter, der Altersstufen und der Stammeszugehörigkeit in den verschiedensten Teilen Deutschlands sich dieselben Konstitutionstypen nachweisen lassen. Damit ist zugleich gezeigt, daß eine Gleichsetzung von Rassenform und Konstitionstypus nicht angängig ist.

War in den bisherigen Vorträgen, schon aus thematischen Gründen, der Akzent auf das Moment der Anlage gelegt, so rückte W. Hellpach, der bekannte Heidelberger Psychologe, durch seinen Vortrag „Der sozialphysische Standort als mitgestaltender Faktor der psychophysischen Wesenheit" die Tatbestände der Umweltwirkung in den Vordergrund. Unter Standort verstand er dabei den ganzen räumlichen Existenzschauplatz eines Lebewesens, der seine Entwicklung und seine Eingliederung in die Gemeinschaft mitgestaltet. An einer Fülle von Tatsachen demonstrierte Hellpach fünf verschiedene sozialphysische Standortkategorien: Abstand, Menge, Verwandtschaft, Verschiedenheit und Wechsel, wobei er namentlich auf den Unterschied von Dorf- und Stadtleben abhob. Hellpach versuchte, den Gautypus mit der Wirksamkeit solcher sozialphysischer, aber auch geophysischer und vielleicht sogar tektophysischer Einflüsse in Zusammenhang zu bringen. Der Begriff des „Rassigen" wird dabei von ihm auf die idealtypische Gestalt eines solchen, weithin aus der Umwelt geprägten Gautypus bezogen, während der Begriff des „Rassischen" das erbunabänderlich Bleibende meint.

In manchen Besprechungen, die in der Presse den Eindruck des Tübinger Kongresses festzuhalten suchten, wurde auf grundsätzliche Unterschiede in der Gesamtauffassung der Bedeutung der Anlage, namentlich der rassischen Anlage, hingewiesen. Offenbar hat man dabei übersehen, daß schon die Themen der einzelnen Vorträge eine verschiedene Akzentuierung forderten, und nicht bedacht, daß im Rahmen verhältnismäßig kurzer Vorträge immer nur Aspekte komplexer Sachverhalte aufgezeigt werden können. Gleichwohl aber bedeutet der Umstand, daß eine vollkommene Identität aller Anschauungen heute innerhalb dieses Fragenkreises noch nicht besteht, nur einen Beweis für die wissenschaftliche Verantwortung, mit der die deutsche Wissenschaft ihre Probleme behandelt und eine Sicherung dafür, daß die deutsche Psychologie mit aller Gründlichkeit an die Erörterung der entscheidend wichtigen Fragen herantritt, die hier noch der Lösung harren.

3. Eine ganze Anzahl von Vorträgen versuchte eine Verbindung zwischen typologischer Betrachtung und Sozialpsychologie herzustellen. Im Kongreß-

programm erschienen sie unter der vereinigenden Überschrift „Typische Verschiedenheiten der sozialen Haltung".

Rein aus der sozialpsychologischen Betrachtung heraus erörterte der Dresdener Privatdozent Dr. Lersch Grundformen mitmenschlicher Einstellung. Er unterschied dabei vom wertneutralen Nacherleben als dem bloßen Nachvollzug fremdseelischer Akte das Miterleben als Wertergriffenheit an fremdseelischen Situationen, während die Liebe in der Form des Eros und der Agape, als die totale Wertergriffenheit an der fremden Existenz, als ontische Tatsache bezeichnet wurde. Durch die Kennzeichnung der jeweiligen Gegenbilder konnte Lersch seine Unterscheidungen in eindrucksvoller Weise verdeutlichen.

Von der Einordnungsbereitschaft in die Gesellschaft und der Motivation sozialer Beziehungen ging der Münchener Privatdozent Dr. A. Wenzl bei seiner Darstellung der Grundlinien zur Typologie der sozialen Haltung aus. Dabei erfuhren diejenigen Fälle eine besondere Beleuchtung, in denen die Spannung zwischen Ichbetonung und sozialen Triebkräften nicht aufgelöst, sondern ständiges Problem, ja Konfliktstoff ist. Wenzl verfolgte die aufgezeigten typischen Unterschiede auch auf ihren Ursprung hin, indem er nach ihrer Anlage- oder Umweltbedingtheit fragte.

Dr. G. H. Fischer aus Marburg, ein Schüler Jaenschs, berichtete über Grundformen des Ausdrucks und der Sozialhaltung. Er nahm seinen Ausgang von der Kennzeichnung der Rolle, die die Ausdruckssphänomene für die soziale Kontaktbildung besitzen und entwickelte die Folgerungen, welche sich aus dieser Betrachtungsweise für den Ausbau einer anthropologisch fundierten Soziologie ergeben, die auch für die soziologischen Phänomene Rasse und Volk Bedeutung besitzt.

Der Vortrag von Prof. Dr. H. W. Ziegler, Rostock, Zur Psychologie des Soldatentums, der eine Sonderform menschlicher Gemeinschaftsprägung behandelte, gelangt in dieser Zeitschrift zum Abdruck und braucht daher hier nicht ausführlicher gekennzeichnet zu werden.

Von den Vorträgen, die unter dem Titel Volkscharakter zusammengefaßt waren, erwähnen wir das Referat von Dr. A. Wellek, Leipzig, Zur Typologie der Musikalität der deutschen Stämme. Wellek konnte bei experimentellen Untersuchungen feststellen, daß verschiedene Menschen bei der Beurteilung von Intervallen, Akkorden oder absoluten Tonhöhen entgegengesetzte Fehlerneigung zeigen. Er schloß daraus auf eine verschiedene Art der Erfassung des Tonmaterials, die den Menschen im einen Fall mehr zum kontrapunktischen, im anderen mehr zum harmonischen Musikhören disponiert. Bei der Untersuchung der Frage nach der Beheimatung der so unterschiedenen Typen kam er zur Bestätigung der bekannten Anschauung, daß der Kontrapunkt im Norden, die Harmonie im Süden überwiege.

Den zweiten Verhandlungstag eröffnete der bekannte und verdiente Marburger Psychologe Prof. Dr. E. R. Jaensch mit einem Vortrag über Ge-

meinschaftsbildung und Staatsauffassung aus dem Gesichtspunkt der Typenforschung. Wir lassen anschließend, zumal im Rahmen eines bloßen Referats der großen Bedeutung dieser Ausführungen ohnehin nicht Genüge geschehen kann, eine kurze Inhaltsskizze folgen, die, aus der Feder des Vortragenden stammend, mindestens die Grundtendenz seiner Ausführungen erkennen läßt, und verweisen im übrigen auf die spezielleren Veröffentlichungen des Marburger Instituts zur Typenlehre und Völkerpsychologie.

Jaensch führte folgenden Gedankengang durch:

Der bisherigen Kultur des Unterlebendigen (Positivismus, Materialismus, unorganische Staatsauffassung) und Überlebendigen, rein Ideellen (philosophischer Idealismus) tritt jetzt eine Kultur des Lebendigen gegenüber, bei deren Begründung der deutsche Geist die Pionieraufgabe hat. Dies geschieht in allen Gebieten, auch in der Soziologie. Die bisherige Gesellschaftslehre war teils eine solche des Unterlebendigen (mechanistische Soziologie, Formalsoziologie), teils die idealistische Gesellschaftslehre des Überlebendigen, rein Geistigen. Mechanismus, Formalismus, Idealismus vernachlässigen in gleicher Weise den lebendigen Menschen, und damit das Entscheidendste. Denn an verschiedene menschliche Grundformen sind verschiedene Formen der Staatsauffassung und Gemeinschaftsbildung geknüpft. Die Herrschaft einer derartigen Form in einem Volke beruht ganz wesentlich auf der Vorherrschaft einer menschlichen Grundform. Toennies erkannte schon richtig zwei Hauptformen menschlicher Gesellung: „Gemeinschaft" und „Gesellschaft", „mechanische" und „organische" Gesellungsform, durchschaute aber noch nicht ihren Zusammenhang mit anthropologischen Tatsachen. In Wahrheit ist der „lytische S-Typus", der zur Auflockerung, Auflösung und Zersetzung seiner Strukturen neigende „Gegentypus der deutschen Bewegung", nur zur Gesellschafts-, dagegen nicht zur Gemeinschaftsbildung veranlagt. Die mittelhohen seelischen Schichten, auf denen diese beruht (differenzierte Instinkte, tiefe Gefühle), sind bei ihm von der Auflösung besonders stark betroffen. Wegen dieser tief biologischen Verankerung der Gemeinschaftsbildung und Staatsauffassung in der psychophysischen Struktur ist weit weniger von erzieherischen Maßnahmen im gewöhnlichen Sinne als von kulturpolitischen-kultur„ärztlichen" Maßnahmen nach dem Vorgang Nietzsches zu erwarten. Die Wertfrage, von jeher eine Crux der Wissenschaft, wird damit zurückgeführt auf Seinsfragen: Wiederherstellung der normalen, gesunden Funktion, wie in ärztlicher Tätigkeit. Der lytische S-Typus findet sich in stärkster Ausprägung bei extremer Rassenmischung und bei verschiedenen lytischen Krankheitsprozessen, sowie in der Asphaltatmosphäre. Die organischen Grundformen (J-Typen) neigen zu natürlicher Gemeinschaft, wenngleich sie bei ihren einzelnen Unterformen in verschiedener Weise begründet ist, bei der einen auf das Auge: Die Gemeinschaft muß sichtbar sein; bei der anderen auf Werte und Ideale: Die Gemeinschaft muß Träger von Idealen

sein; bei einer dritten auf elementar-seelische Instinkte und Gefühle, die tief im Inneren der Persönlichkeit verwurzelt sind. Die deutsche Bewegung erstrebt die Ersetzung der bisherigen S-Kultur, in der der S-Typus dem Gesamtleben den Stempel aufdrückte, durch eine J-Kultur, und hier wieder strebt sie eine Legierung der beiden letztgenannten J-Typen an. Der Idealistentyp soll dadurch erdgebundener, verwurzelter, der wurzelhafte Typ soll hochgestimmter werden, die aus seinen Erbanlagen entspringenden Triebe zu Idealen erhöhen. Die kulturärztlichen Maßnahmen müssen sich neben Ausschaltung der kranken lytischen S-Formen auch zum Ziel setzen, die Kultur im Sinne der J-Typen zu gestalten, um diesen gesunden und virenten Formen in Zukunft die Führung zu sichern und ein gesundes Staatsleben aufzubauen. Auch die höchsten geistigen Gebiete, wie Kunst und Wissenschaft, müssen in den Dienst dieser Aufgabe treten, auch um ihrer selbst willen; denn sie selbst sind, solange sie im Gebiete der lytischen S-Struktur betrieben werden, krank und letztlich unproduktiv; ihr Sinn erfüllt sich erst, wenn die J-Strukturen in ihnen zur Herrschaft gelangen.

Hatte Jaensch so die geistigen und kulturellen Differenzierungen des Lebens auf die Besonderheit der sie tragenden und gestaltenden Menschen bezogen, so bedeutete der Vortrag von Prof. Dr. Giese, Stuttgart, insofern eine Umkehrung der Betrachtungsrichtung, als er die leistungformenden Einflüsse des Lebensraums zum Ausgang nahm. Sein inhaltsreiches und anregendes Sammelreferat trug den Titel: Lebensraum und Lebensleistung. Er gliedert den Lebensraum auf in Landschaft, Standort, Sippe und Stand. Er weist darauf hin, daß die Nachforschungen über die geographische Herkunft bedeutender Menschen und über die seelische Eigenart der landschaftlich verankerten deutschen Stämme teilweise überraschende Resultate ergeben. Bei der Betrachtung des Standorts unterscheidet er Großstadt, Kleinstadt und Land. Nach den bisherigen Untersuchungen zeigen Dorf und Kleinstadt Lebensleistungen, die auf besondere Gunst des Standorts schließen lassen. Die Bedeutung der Sippe für die Lebensleistung wird durch die Besonderheit der Familienstruktur und die Art der sozialen Einbettung der Eltern in die Gesamtheit bestimmt. Der Stand verbindet die einzelpersönliche Lebensleistung mit der Ausbildung, dem Beruf, der Arbeitsstätte, und führt zur schicksalsbedingten Selbstauslese im Dasein. Aus den Betrachtungen Gieses ergab sich eine Fülle von Aufgaben, für die Methodik zukünftiger psychologischer Forschung, und für die Ordnung des Lebens führen sie zu der Verpflichtung, Lebensleistung und Lebenslauf als zusammengehöriges vitales Phänomen zu verbinden und fruchtbar zu machen.[1]

[1] Wir müssen darauf verzichten, die Vorträge über soldatisches Führertum, die durch Dr. Simoneit, Berlin, Dr. Metz, Münster, und Dr. H. Nuber, Stuttgart, erstattet wurden, an dieser Stelle ausführlich wiederzugeben, obwohl auch ihnen unzweifelhaft Bedeutung für die pädagogische Psychologie zukam. Die bloße Tatsache, daß ein psycho-

Aus der Gruppe der Vorträge zum Thema Kindheit und Jugend werden in dieser Zeitschrift nicht weniger als vier der bemerkenswertesten zum Abdruck gelangen, so daß wir uns hier mit dem allgemeinen Hinweis begnügen können, daß gerade die Probleme, die Jugendkunde und Sozialpsychologie miteinander verbinden, während des Tübinger Kongresses eine ausführliche Behandlung erfuhren.

4. Der dritte Verhandlungstag des Kongresses war den Fragen der Gemeinschaftserziehung gewidmet. Damit war er schon äußerlich als dem Fachkreis der pädagogischen Psychologie zugehörig gekennzeichnet.

Einleitend erstattete hier der Bonner Privatdozent Dr. Gottschaldt ein Referat zur psychischen Dynamik des Gemeinschaftslebens. Er erörterte im Rahmen seiner Ausführungen namentlich die Tatsache des Auf- und Abbaus der Gemeinschaftsinnigkeit und wandte der Beleuchtung der Frage, in wieweit Erfolg und Mißerfolg das Gemeinschaftserlebnis und die Struktur der Gemeinschaft bestimmen, besondere Aufmerksamkeit zu.

Deutlicher trat die pädagogische Absicht in den Vortragsreihen zutage, die dann weiterhin unter den Stichwörtern Familie und Schulung sowie Willens- und Charakterbildung zusammengehalten wurden.

Zum übergreifenden Thema Familie und Schulung sprach zunächst der Leipziger Privatdozent für Völkerkunde, Dr. R. Lehmann, über die Erziehung bei den Naturvölkern. Seine Ausführungen durchklang deutlich eine pädagogische Tendenz, insofern er im besonderen darauf abhob, was an den Erziehungsmaßnahmen primitiver Völker auch für unsere Erziehung noch brauchbar sei. Als nachahmenswert bezeichnete er die Selbsterziehung der Jugend in natürlichen Altersklassen und Jugendbünden, sowie die Abhärtungsmaßnahmen, die freilich heute noch bei manchen Primitiven bis zur Ausmerze der Untauglichen bei Geburt und Reifezeit führen können. Neben diesen für die Erziehung bei den Primitiven charakteristischen Momenten wurden weiterhin die Neigung zu verfrühter Ausbildung zur wirtschaftlichen Selbständigkeeit und die überstarke Betonung der Tradition hervorgehoben, beides Äußerungen eines unzulänglichen Verständnisses für die Notwendigkeit geistiger Selbständigkeit und Beweise für das Fehlen einer bewußten und planmäßigen Förderung der Jugendentwicklung.

Der Kieler Psycholog und Pädagog Prof. Dr. Wittmann behandelte, unter Hervorhebung der Gemeinschaftserziehung, die Aufgaben der Sprachbildung. Er ging von der Tatsache aus, daß alle Spracherziehung sowohl Erziehung zur Sprache als auch Erziehung durch Sprache sein müsse und unterstrich mit Nachdruck das Prinzip der Ganzheit als beherrschendes Ge-

logischer Kongreß solche, aus der völkischen Erneuerung unserer Tage herstammende Probleme in seinen Aufgabenkreis einbezog, läßt mehr als vieles andere erkennen, daß die deutsche Psychologie bereit ist, die komplexen und konkreten Fragen des wirklichen Lebens an die Stelle rein theoretischer Bemühungen zu rücken und den praktischen Problemen der völkischen Wiedergeburt mit wissenschaftlichen Mitteln nachzugehen.

setz aller Spracherziehung. Weil aber die Sprache in jede geistige Tätigkeit eingeht, in der sich der Mensch mit der Welt der Erscheinungen auseinandersetzt, muß das Prinzip der Ganzheitlichkeit auch jede Vorbereitung für diese Auseinandersetzung, d. h. aber auch jeden Unterricht und jede Erziehung maßgebend bestimmen. Zur Begründung seiner These stützte sich Wittmann sowohl auf philosophische als auch ganz besonders auf psychologische Erwägungen, zugleich aber auch auf die Ergebnisse umfangreicher sprachwissenschaftlicher Untersuchungen, die bei der Sprache der Primitiven die Wirksamkeit des Prinzips der Ganzheit erkennen lassen. Wie ein solcher ganzheitlicher Unterricht zu gestalten ist, das hat Wittmann auf Grund von praktischen Unterrichtsversuchen, die im Laufe der letzten Jahre schon eine erhebliche Ausdehnung gefunden haben, in seinem Buche „Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts" dargestellt, auf das wir hier statt ausführlicherer Darlegungen verweisen dürfen.

Völlig aus dem Geiste ganzheitlicher Strukturbetrachtung formte auch L. Eckstein seine Darlegungen Über die erzieherischen Kräfte der Familie. Eckstein führte etwa aus: Es entspricht dem organischen Charakter der Familie, wenn dem unmittelbaren und absichtlosen erzieherischen Geschehen in ihr das höhere Bedeutungsgewicht zugesprochen wird gegenüber einer bewußt zielsetzenden methodisch verfahrenden Erziehung. Die Fruchtbarkeit des unmittelbaren erzieherischen Geschehens ist in der Familie auf das engste mit der Besonderheit ihrer soziologischen Struktur verknüpft: Die beiden Generationen und die beiden Geschlechter stehen innerhalb der Familie in Spannung und Ergänzung einander polar gegenüber. Der Dynamik der Jugend setzt sich korrigierend die Stetigkeit und die Beharrungstendenz der Elterngeneration entgegen. Weil die Familie echte Gemeinschaft ist, gehen in sie sämtliche sozialen Ordnungsformen ein, die in jeder Familie wieder ihre besondere Prägung und Auswägung erhalten. Die Familie bleibt gerade als Instrument der Erziehung unersetzlich, weil sie den jungen Menschen allseitig liebend zu erfassen und innerlich bereit zu machen vermag für die Aufnahme der Form, die ihm die Volksgemeinschaft heute zu geben gewillt ist.

Eine besondere Seite der Erziehungswirkung der Familie beleuchtete Prof. Kutzner aus Bonn in seinem Vortrag über die Struktur der Familie in ihrer Bedeutung für die Erwachsenen. Mit diesem Vortrag trug Kutzner in die Betrachtung der Erziehungsfunktion der Familie einen neuartigen Akzent hinein, indem er darauf hinwies, daß gerade in der Sorge um die Kinder ein Antrieb zur Selbstgestaltung und Sinnerfüllung des persönlichen Daseins für die Eltern gegeben sei. Darüber hinaus aber werde durch den innigen Kontakt der Generationen in der Familie den Erwachsenen die Aufnahme des Neuen erleichtert.

Neuen Formen der Gemeinschaftserziehung unserer Jugend wandten sich sodann noch in besonderen Referaten Prof. Herwig aus Braunschweig,

der die gemeinschaftsbildenden Kräfte des Schullandheims auf Grund von Erhebungen an Schülern aufzuzeigen versuchte, und Prof. Dr. Hische aus Hannover zu, der auf der Basis mehrjähriger Erfahrungen in der Organisation und Betreuung des Arbeitsdienstes die bedeutsamen Fragen behandelte, die sich aus dieser neuen Erziehungsform für Psychologie und Pädagogik ergeben. Hier kann auf eine ausführlichere Darlegung der in den beiden genannten Vorträgen behandelten Tatbestände vielleicht verzichtet werden, weil im Juniheft d. Zschr. der Vortrag Hisches über die psychologischen Grundlagen der Schullandheimbewegung alle wesentlichen, diesem Problemkreis zugehörigen Fragen eindringlich erörterte.

Anregend waren auch die Darlegungen des DINTA-Mitarbeiters Dr. Mathieu, Düsseldorf, über die Poppelreuterschen handwerklichen Primitivkurse (Robinsonkurse) des deutschen Instituts für nationalsozialistische technische Arbeitsschulung. Er zeigte, wie gerade die weitergehenden Aufgaben technischer Arbeitsschulung eine förderliche Vorbereitung erfahren können durch die Schulung in der Bewältigung konkreter Aufgaben mit einfachen technischen Mitteln.

Zum Oberthema Willens- und Charakterbildung sprach an erster Stelle der verdienstvolle Erforscher des menschlichen Willenslebens Prof. Dr. Ach, Göttingen in seinem Vortrag Typologie und Charakter. Ach hat in seinen Forschungen neuerdings auch die typologische Betrachtungsweise durchgeführt und berührt sich dabei nach Methode und Erkenntnissen vielfältig mit den typologischen Arbeiten des Tübinger pädagogischen Seminars. Wie typologisch bedeutsame Tatbestände den Charakter des Menschen beeinflussen und seine Einstellung zur Gemeinschaft maßgebend bestimmen, das vermochte Ach klar und sachlich zu zeigen.

Über Leitlinien einer Psychologie der Willensbildung sprach sodann der Dresdener Privatdozent Dr. W. Straub. Er gab eine Wesensanalyse des Willenaktes, auf Grund deren er die individualen und sozialen Vorausssetzungen der Willensbildung erörterte. Dabei kam es ihm darauf an, die Beziehungen aufzudecken, die zwischen den Tatsachen des mitmenschlichen Seins einerseits und den seelischen Schichtungen, die im Willensakt in Erscheinung treten, andererseits bestehen.

Von hohem praktischen Interesse waren die Ausführungen des Göttinger Privatdozenten Dr. H. Düker: Über eine Methode zur systematischen Ausbildung der Willenstätigkeit, die an willensschwachen Hilfsschülern ausgebildet und durchgeprobt wurde. Düker, der schon vor Jahren mit Untersuchungen über den zwangsläufigen Arbeitsvorgang (Arbeit am gleitenden Band) hervorgetreten ist, konnte zeigen, daß Hilfsschüler mit Willensdefekten bei zwangsläufiger Arbeitsweise fast die gleiche Leistungshöhe erreichen wie normale Schüler, während sie bei freier Arbeitsweise um mehr als die Hälfte hinter diesen zurückbleiben. Die von D. angegebene Methode der systematischen Förderung der Willenstätigkeit willensschwacher

Individuen wurde inzwischen von P. Dohrmann auf die Hilfsschulpraxis mit außerordentlichem Erfolg übertragen und verdient Beachtung in der schulischen und beruflichen Erziehung Willensschwacher.

5. Die Vorträge des letzten Tages standen zwar nicht unter dem Thema Psychologie der Gemeinschaft, gleichwohl aber besaßen sie zu einem erheblichen Teil doch einen engeren Bezug zur pädagogischen Psychologie. Wenn wir auch hier wieder auf die Vorträge zur Heerespsychologie nicht eingehen, so bleibt uns doch die Verpflichtung, einige andere Referate zu erwähnen, die eine unmittelbare pädagogisch-psychologische Bedeutung besaßen.

Erwähnt sei zunächst der Bericht des württembergischen Schulrats G. Schmid über das Wachtraumbild, sein Wesen und seine Bedeutung für das Seelenleben. Wir hoffen, in absehbarer Zeit eine ausführlichere Mitteilung Schmids zu diesem Gegenstand bringen zu können und begnügen uns hier mit dem Hinweis, daß seine Untersuchungen kindlicher Wachträume in einem unerwartet hohen Prozentsatz die Spuren seelischer Traumata zu erkennen gestatteten und daß seine Methode der suggestiven Behandlung solcher Wachtraumbilder als psychotherapeutische Maßnahme am Kind und Jugendlichen volle Beachtung weitester pädagogischer Kreise verdient.

Der Münchener Psycholog Prof. Dr. R. Pauli sprach zur Frage der Arbeitskurve. Wohl ist seit Kraepelins großen Untersuchungen im ganzen das Interesse an der systematischen Untersuchung der automatisierten Arbeitsvorgänge zurückgegangen. Umsomehr verdient hervorgehoben zu werden, daß Pauli in seinen Untersuchungen diesem alten Problem eine neue interessante Seite, die auch der pädagogischen Bedeutung nicht entbehrt, abzugewinnen vermocht hat. Bei fortlaufendem Addieren nach dem Kraepelinschen Verfahren ergab sich, daß die besten Leistungen nach Quantität und Richtigkeit dann zu beobachten sind, wenn die Dauer des Versuchs kurz und den Übenden im voraus bekannt ist.

Allgemeines Interesse können aus den vielen und z. T. wissenschaftlich recht anregenden Vorträgen des letzten Tages noch die Ausführungen des Budapester Privatdozenten Paul v. Schiller beanspruchen. Er sprach über die triebpsychologische Wurzel der nervösen Zustände auf Grund von Erhebungen an 350 gebildeten Personen. In drei Situationen, so führte er aus, pflegen ziemlich regelmäßig nervöse Zustände aufzutreten: Bei Gefährdung der eigenen Interessen, bei Ärger über das Verhalten anderer und unter der Wirkung bestimmter Geräusche, Gerüche, Disharmonien usw. Bei Männern pflegen in solchen Situationen mehr zwecklose nervöse Handlungen aufzutreten, bei Frauen überwiegen die nervösen Gemeingefühle. Es ist anzunehmen, daß bei Fortführung solcher Untersuchungen und Übertragung auf das Kindesalter auch Gesichtspunkte für die Nervenhygiene des jungen Menschen gewonnen werden können.

6. Als neue Formen wissenschaftlicher Zusammenarbeit traten auf dem Kongreß Arbeitsgemeinschaften und Rundgespräche in die Erscheinung. Prof. Schultze, Königsberg, leitete eine Arbeitsgemeinschaft über die Bestimmung der Struktur sozialer Charaktereigenschaften. Prof. Ipsen, ebenfalls Königsberg, hielt eine Arbeitsgemeinschaft über die Lebensformen des deutschen Bauern und das Gefüge der Dorfgemeinschaft. Von Prof. Giese, Stuttgart, wurde eine Arbeitsgemeinschaft über die Psychologie der deutschen Stammes- und Persönlichkeitsbegutachtung abgehalten, während Prof. Hellpach, Heidelberg, über Rasse als Stigma und Stil, Dr. Simoneit, Berlin, über Führertum, Prof. Dr. H. Volkelt, Leipzig, über Kind und Familie — wobei er die Grundanschauungen einer ganzheitlichen Sozialgenese eindrucksvoll zeichnete — und Prof. Dr. Spearman aus London über wesentlich verschiedene und unabhängig vererbbare Züge der menschlichen Persönlichkeit als Grundlage einer Erbcharakterologie Rundgespräche abhielten.

Die Arbeitsgemeinschaften und Rundgespräche fanden starke Resonanz, so daß für zukünftige Kongresse diese Formen wissenschaftlicher Auseinandersetzung zunehmend höhere Bedeutung gewinnen dürften.

7. Rückblickend darf festgestellt werden, daß der Tübinger Psychologenkongreß nicht nur den Beweis für die Bereitschaft der deutschen Psychologen erbracht hat, in lebensnaher und volksverbundener Arbeit unter wissenschaftlicher Verantwortung die lebendige Problematik menschlichen Seins zu durchdringen, sondern daß er zugleich auch ein überaus eindrucksvolles Bild von den Fortschritten wissenschaftlicher Fragestellungen und Erkenntnisse bot, die im Gebiete einer der lebendigen Wirklichkeit verbundenen Psychologie gewonnen wurden und werden können.

* *

Zur Psychologie des Führers in der alten und in der neuen deutschen Jugendbewegung.[1]

Von Elisabeth Lippert.

Ich beginne einleitend mit einer kurzen Betrachtung über die psychologische Eigenart der Jugendbewegung im allgemeinen. Unter Jugendbewegung verstehen wir den geistigen Aufbruch eines Altersverbandes, eben der Altersgruppe der Jugendlichen, innerhalb einer entwicklungsgesetzlich zusammengefügten Gemeinschaft von Generationen. Die der bewegten Jugend übergeordnete Gemeinschaft von Generationen, der Großverband aller Lebensalter, ist im natürlichen und gesunden Zustand volkhaft-rassenmäßig

[1] Gekürzt vorgetragen auf dem 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen, vom 22.—26. Mai 1934.

gebunden. Entsprechend ist auch die Jugendbewegnug normalerweise volklich und rassenmäßig bestimmt.

Echte, natürliche Jugendbewegung ist eigenwüchsig. Voraussetzung für diese Eigenwüchsigkeit ist nicht, daß die bewegte Jugend geistiger Urheber der von ihr anerkannten Ideenwelt ist. Die Eigenwüchsigkeit einer Jugendbewegung ist darin begründet, daß sich die Jugend einen Ideenkreis, ein Weltbild, eine Lebensanschauung dadurch zu eigen macht, daß sie den in sich geschlossenen Gedankenkreis im jugendgemäßen Sinne ausformt, ihm selbständig eine der Jugendlichkeit entsprechende Prägung gibt. Auch dann also, wenn der Altersverband der Jugendlichen an einem ihm dargebotenen Gedankengut in geistige Bewegung gerät, ist die Leistung ein selbständiges Erzeugnis jugendlichen Geistes und keine Kopie einer etwa erstrebenswerten oder sich für erstrebenswert haltenden Erwachsenenwelt. Der Zusammenschluß der Jugendlichen in einer Jugendbewegung hat den Sinn, einer Idee zur jugendgemäßen Verlebendigung zu verhelfen. Jugendbewegung ist bewußte Lebensgestaltung der Altersgruppe der Jugendlichen durch eine Idee.

Die Fähigkeit, sich mit einer Idee als etwas objektiv Gegebenem auseinanderzusetzen, ist nur wenigen Jugendlichen gegeben. Jugend, die sich schöpferisch an einer Idee entzünden soll, braucht einen personalen Ideeträger als Vermittler. Jugend gerät in geistige Bewegung nicht durch die klare, kluge, tiefe Idee als solche, sondern durch den Menschen, der die Idee ihr vorlebt; so wie sich dem Jugendlichen eigene Ideen nicht bilden im asketischen, auf sich gestellten Denkprozeß, sondern in der lebendigen, vielleicht stark kritischen Auseinandersetzung mit Personen seines Lebenskreises. Diese persongebundene Art der Auseinandersetzung mit dem Geistigen hat die Jugend mit dem Volke gemein. Der Jugendliche braucht, wie das Volk, einen Führer, der ihm die Idee in einzelmenschlicher, lebendiger Gestalt zeigt. Dieser Führer muß dem Jugendlichen die Idee in jugendgemäßer Form vorleben. Darum gilt im allgemeinen der Satz: Jugend will von Jugend geführt sein. Das schließt nicht aus, daß für den einzelnen Jugendlichen ein jung fühlender Erwachsener richtungweisend werden kann. Der Altersverband als Ganzes betrachtet, braucht im allgemeinen gleichaltrige, zum mindesten altersverwandte Führer.

Hier tut sich ein schwerwiegendes pädagogisches Problem auf. Soweit es sich um die menschlich relativ neutrale schulische Bildung handelt, ist das Alter der Lehrer nicht von entscheidender Bedeutung. Für die Beeinflussung der gesamtmenschlichen Lebensgestaltung der Jugend ist der junge Erzieher als Wegbereiter notwendig.[1]

[1] Aus Lippert: Mädchen äußern sich zur Reform der Mädchenerziehung in Zeitschrift für Jugendkunde. Leipzig, Klinkhardt. 4. Jg. 2. Heft. 1934. S. 90: ... Zu einem Punkte möchte ich noch Stellung nehmen, der von mir sehr gewagt klingt, den ich aber für sehr wichtig halte in der Mädchenerziehung; das ist die Person der Erzieherin. Es darf

Bevor wir der Besonderheit des Führertyps in der alten und neuen Jugendbewegung nachgehen, wäre zweckmäßig eine Betrachtung über die Psychologie des jugendlichen Führers im allgemeinen einzuschalten. Raummangel verbietet das. Ich weise nur darauf hin, daß die Psychologie des jugendlichen Führers ein vor allem für die Pädagogik wichtiges Problem ist. In allen Erzieherkategorien: Lehrer, Fürsorger, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen, auch Ärzte, Richter, Pfarrer, stellt der jugendliche Berufsvertreter eine Sonderform, nämlich die des berufsmäßigen Jungführers dar. Diese Sonderform verdient mehr Beachtung als das bisher geschehen ist. Wir sind gewohnt von der Fortbildung der Junglehrer, der Jungfürsorger usw. zu lesen. Die Besonderheit dieser Altersgruppe in den einzelnen Erzieherberufen liegt aber nicht im Bildungsmäßigen, etwa im beruflichen Fachwissen begründet, sondern im Allgemeinmenschlichen, in der vom Alter bedingten Wesensart. Sie ist auch weniger um ihrer selbst willen interessant, wenn die Psychologie ihr auch nachgehen sollte; denn die Berufsauffassung dieser Jungerzieher als einer Spezialform des Jungführers ist von spezifischer Art, namentlich dadurch, daß sie noch deutlich Entwicklungsstufen durchmacht. Das für die Pädagogik Wichtigste und darum von der Psychologie zu Fordernde ist die Untersuchung der Wechselwirkung zwischen diesem Jungerzieher, seinem Zögling und vor allem der Zöglinggruppe. Dieser Sozialbeziehung nachzugehen, ihre Eigenart, ihre Vorzüge und Schattenseiten herauszustellen, kann für die Pädagogik nur fruchtbar sein. Die Kenntnis der Psychologie des Jungerziehers wird die Anlage der Berufsausbildung der Erzieher, besonders die praktische Seite dieser Ausbildung, beeinflussen. Sie wird außerdem nicht ohne Einfluß auf die Stellung und Geltung des Jungerziehers in seiner Berufsgruppe bleiben. Wir werden durch psychologische Feststellungen über ihn einsehen lernen, daß er beruflich nicht nur als Anfänger zu werten ist, daß ihm vielmehr in der Erziehung und in der Berufsarbeit ein Eigenwert zukommt, der ihm gegenüber dem fachlich ausgereiften Erzieher auf den wichtigen Erziehungsgebieten der Willens- und Gefühlsbeeinflussung einen Vorrang sichert, menschliche und berufliche Qualifikation des Jungerziehers vorausgesetzt. Die Psychologie des Erziehers, als eines Teilgebietes der Psychologie des Führers, wäre notwendig durch die Psychologie des Jungerziehers zu erweitern.

Wir machen noch einige Feststellungen zu dem Teilproblem: Anforderungen der jugendlichen Gefolgschaft an ihren Jungführer. Wir sagten, Jugend begreift ideale Forderungen nur durch die Person eines

kein vergrämtes altes Fräulein sein, das alles Verständnis für die Jugend verloren hat, für die im Gegenteil der Anblick der Jugend und ihrer fröhlichen Ausgelassenheit ein Reizmittel bedeutet. Nur wenn die Erzieherin liebevoll und verstehend gegenübertritt, mit dem aufrechten Willen, für die Jugend an der Jugend zu arbeiten, wird sie das Vertrauen finden, das unbedingte Voraussetzung ist, wenn ihre Arbeit auf fruchtbaren Boden fallen soll . . .

führenden Menschen. Das in ihm Person gewordene Ideal, das für den Jugendlichen verstehbar, nacherlebbar und nachbildbar ist, hebt den führenden Menschen über den Bereich des Alltäglichen hinaus. Der so in eine Idealwelt erhöhte Mensch wird Maßstab für Gesinnung, Meinung, Handlung. Die einmal von ihm ergriffene Jugend setzt sich restlos für ihn ein. Der Führer schafft nicht nur die Verbindung zum Ideal, er verbindet auch die Glieder der Gruppe untereinander. Ohne ihn wäre der Verband der Jugendlichen eine Summe von einzelnen. Jeder fühlt sich mit jedem verbunden durch den Führer und um des Führers willen.

Aber diese restlose Hingabe ist jugendlich-eigensüchtig, jugendlich-überschwenglich, jugendlich-lebensfern, jugendlich-anmaßend, jugendlich-anspruchsvoll. Sie ist gefährlich für den Führer; denn er ist ein Mensch. Er kann also das Ideal nur annähernd verkörpern, er ist es nicht. Aber das erwarten die Jugendlichen von ihm. Sie glauben mit Inbrunst an diese Kraft des Jungführers. Er muß es können, weil sie es selbst einmal können wollen und von der Möglichkeit des Könnens für sich selbst überzeugt sind.

Aus ihrer restlosen Hingabe leitet die Gefolgschaft Besitzerrechte ab. Der Führer gehört ihr. Sie wünscht nicht, daß er andere soziale Bindungen eingeht. Jugendliche beider Geschlechter konnten es z. B. in der alten Jugendbewegung als Verrat empfinden, wenn der Führer etwa eine Ehe einging. Das konnte den Führer der Gruppe mit einem Schlage entfremden. Das konnte die Auflösung, den Zerfall der Gruppe bedeuten, wenn kein jüngerer Führer ablöste. Der Führer hatte seine Macht als Bindeglied zwischen den einzelnen verloren.

Die Gefolgschaft duldet auch keinen grundsätzlichen Wandel in der Haltung, in den Anschauungen des Führers, selbst wenn sie, sachlich und seelisch betrachtet, notwendig durch sein Älterwerden bedingt sein sollten. Sie erwartet, daß er sicher urteilt, daß er im Sinne des Ideals „fertig" ist. Wir werden sehen, daß die Führer der alten Jugendbewegung an dieser Erwartung scheitern mußten.

Charakteristisch für die Stellung der jugendlichen Gefolgschaft zum Jungführer ist, daß die eben beschriebenen Züge der leidenschaftlichen Hingabe einerseits und der eigensüchtigen Besitzergreifung und strengen Verpflichtung des Jungführers auf die einmal anerkannte Lebensform relativ unabhängig sind von der Art der Idee, die der Jungführer verkörpert. Weil Jugend in erster Linie ergriffen wird von der Wesensart des führenden Menschen, ist sie in der objektiven Beurteilung des von ihm vorgelebten geistigen Gedankengutes relativ unsicher und kritiklos. Das gilt wiederum nur für die Jugend als Ganzes betrachtet, nicht für die zu kritischer Stellungnahme fähigen einzelnen, die eine geringzahlige Auslese der Altersgruppe darstellen. Ob sich Jugend für ein liberalistisches, bolschewistisches, sozialistisches oder nationalsozialistisches Weltbild einsetzt, die Einstellung der jugendlichen Gefolgschaft zum Jungführer

ist in ihren formalen Eigenschaften die gleiche, solange eine geistige Bewegung in der Jugend lebendig erhalten wird. In dieser psychisch bedingten Haltung der Gefolgschaft liegen, pädagogisch gesehen, Gefahren. Gesunde Jugend kann sich unter begeistertem Einsatz ihrer Kräfte, mit starkem Bekenntniswillen zum Führer und in fanatischem Glauben an die Werthaltigkeit des von ihm verkörperten und von ihr anerkannten Ideals nicht nur führen, sondern auch verführen lassen. Für die Pädagogik ist darum die Psychologie der Gefolgschaft nicht minder wichtig wie die Psychologie des Jungführers.

Wir wenden uns nun der Psychologie des Führers in der alten Jugendbewegung zu. Die seelische Lage des Jungführers tritt am klarsten in der Spätzeit der alten deutschen Jugendbewegung zutage. Im Zustande der Überalterung einer Bewegung wird das Lebensbild des Führers durchsichtiger, die Einzelzüge prägen sich deutlicher aus, die Wirkungen auf die Gefolgschaft werden klarer spürbar. In der Blütezeit verwischen die Neuartigkeit der Haltung, ihre unmittelbaren Erfolge, ihr gefühlsstarker Schwung, ihre Begeisterung die Einzelzüge.

Die alte deutsche Jugendbewegung entstand aus bewußter Abkehr von der Welt der Erwachsenen. In feindseliger Loslösung aus dem Großverband der Lebensalter stellte der Jugendführer sich und seine Gefolgschaft auf sich selbst. Diese Abwendung war durch die Kulturlage im ausgehenden 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert bedingt. Die geschichtlichen Grundlagen der alten Jugendbewegung, ihre Zwangsläufigkeit, ihre kulturellen Voraussetzungen und Auswirkungen interessieren uns hier nicht. Wir unterlassen jede geschichtliche Betrachtung und Wertung und fragen lediglich nach der psychologischen Seite der Vorgänge.

Der Versuch, die Altersgruppe der Jugendlichen innerhalb des Großverbandes der Lebensalter sozial und gesinnungsmäßig zu verselbständigen, war ein Verstoß gegen die menschlichen Entwicklungsgesetze. Ich wiederhole, daß er geschichtlich notwendig und unvermeidbar war, daß man aus ihm keine Schuld der Jugend ableiten kann und daß sich der psychologische Fehler kulturlich auf lange Sicht wertvoll auswirkte, so daß er vom Ganzen her betrachtet richtig und gut war, bleibt unerörtert. Jugend formt sich aus und überwindet im Verlaufe dieser Ausformung ihre jugendliche Altersgestalt. Eine Verewigung der Jugendlichkeit widerspricht dem Sinn der Phase. Die grundsätzliche Verachtung und Feindschaft gegenüber der Erwachsenengeneration ist ebenso naturwidrig, wie eine gesunde Spannung zwischen den beiden Lebensaltern naturgemäß ist. Die selbstbewußte Ausgliederung der Jugend aus dem Kulturgeschehen einer Epoche und aus dem nach Lebensaltern gegliederten Sozialverband des Volkes war ein psychologischer Fehler, der die Lebensdauer der alten deutschen Jugendbewegung von vornherein einschränkte.

Das Weltbild der Erwachsenen wurde mit jugendlicher Leidenschaft ab-

gelehnt. Darum sprachen die Führer der Jugendbewegung den Erwachsenen das Recht auf Jugendführung ab. Die Führer übernahmen selbst die beiden Aufgaben: ein jugendgemäßes Weltbild zu schaffen und die Jugend auf dieses Weltbild auszurichten. Die Feindschaft gegenüber den Erwachsenen war entstanden, weil der Jugendliche in ihrer Welt keine Geltung hatte. Darum wollte die Jugend ein Weltbild schaffen, das vom Jugendlichen her bestimmt war. Die Herrschaft der Altersgruppe der Erwachsenen sollte abgelöst werden durch die Herrschaft der Altersgruppe der Jugend. Das Schlagwort Jugendkultur kennzeichnet das Ziel. Diese Jugendkultur war nicht da. Sie zu gestalten, bedurfte der planmäßigen Durchdenkung aller Lebens- und Wertgebiete. Eine solche Aufgabe setzt schöpferische Leistungsfähigkeit und planmäßige Schulung zu geistig selbständiger Arbeit voraus. Schöpferisch leistungsfähig waren die Führer der alten Jugendbewegung. Sie stellten eine hochwertige Auslese aus der geistig und menschlich bestqualifizierten deutschen Jugend dar. Sie waren ausgezeichnet durch ein besonderes Maß an geistig-seelischer Substanz.

Sie waren außerdem erfüllt von einem pädagogischen Drang nach Führerschaft unter den Altersgenossen, der bei beiden Geschlechtern in der Jugendlichkeit mit Vorliebe aufbricht. Psychisch gesehen kann diese erzieherische Neigung des Jugendlichen entfacht und genährt werden aus Wiedergutmachungsabsichten. Was die Erzieher des Jugendlichen an ihm versäumen, will er an anderen Jugendlichen gutmachen. Die Befriedigung, die diese selbstgewählte pädagogische Arbeit einbringt, entschädigt für Mängel in der eigenen Erziehung.

Dieser erzieherisch aus innerer Neigung tätige Jugendliche hat oft ein feines Fingerspitzengefühl für die Erlebnislage der Gleichaltrigen. Er wählt mit großer Sicherheit das wirksame Erziehungsmittel, wo der reife Erzieher wegen seiner altersmäßigen Entfernung vom Zögling zu objektiv-pädagogisch und zu wenig jugendpsychologisch-individuell urteilt und darum keinen Zugang zum Zögling findet. (Ich weise hier noch einmal auf das Problem des berufsmäßigen Jungführers hin. S. 251.)

Planmäßige Schulung fehlte den Jugendführern. Schulung ist immer eine Aufgabe der Älteren gegenüber den Jüngeren. Von den Alten hatten sich die Jungen selbstherrlich losgesagt. In ihrer affektgeladenen Oppositionsstellung spürten sie nicht den Mangel ausreichender Schulung, vermißten sie nicht den methodisch ausgereiften führenden Menschen.

Die Sehnsucht nach einem jugendlich-eigenständigen Weltbild floß im Erleben der Jungführer zusammen mit der typisch jugendlichen Sehnsucht nach Bildung der Persönlichkeit. Gesamtpersonale Entfaltung des einzelnen, besonders im Bereiche des Gesinnungsmäßigen und Wertenden, ist die Hauptaufgabe der Jugendlichkeit. Sie wird von der Jugend — und das unterscheidet sie wesentlich von der vorangehenden Kindheit — in der Form

bewußter Selbstbildung gepflegt. Diese Selbstbildung erfolgt, wie die geistige Entfaltung im engeren Sinne, abermals in der Auseinandersetzung mit Personen. Um seine eigene Persongestalt zu gewinnen, braucht der Jugendliche das intensive und vielfältige Erlebnis menschlicher Art. Sein Hunger nach Erfahrung mit verschiedenartigem Menschentum als anschauliche Grundlage eigener Personentfaltung treibt ihn zur Gesellung in der jugendlichen Zweiergruppe der Freundschaft und der vielgliedrigen Gruppe des Jugendverbandes. Dieses Gesellungsstreben hat demnach seine Wurzeln in der Ichbezogenheit, die notwendig ist im Dienste der Personausformung. Das ist eine der für die seelische Lage des Jugendalters charakteristischen — Zwiespältigkeiten jugendlichen Erlebens. Was von außen als geselliges Leben der Jugend im Verbande, im Bunde erscheint, ist bedingt im eigenbrödlerisch-egoistischen Leben des Jugendlichen und keine Gesellung im Sinne eines echten Wir-Verbandes. (Hieraus erklärt sich die Labilität jugendlicher Gesellung, wenn es sich um auf sich gestellte jugendliche Gruppenbildungen handelt.)

Selbstbildung des Jugendlichen im Sinne gesamtpersonaler Gestaltung ohne Orientierungsmöglichkeit an einem täglich nahen, lebendigen menschlichen Vorbild entbehrt des von der Altersstufe geforderten anschaulichen Antriebes. Das Lesen von Büchern — etwa von Nietzsches Schriften, zu denen sich die bewegte Jugend stark hingezogen fühlte — war nicht bloß wenig ertragreich, sondern gefährlich, weil der überlegene, ausgereifte Interpret fehlte. Auch das gelegentliche Anhören von Vorträgen eines von der Jugend anerkannten Menschen — etwa auf großen Jugendtagungen und -festen — konnte keine Dauerwirkung haben, weil die lebendige Person des Sprechers der Jugend zu schnell, zu lange und zu weit entrückt wurde. Jugend ist bei ihrer menschlichen Ausformung notwendig auf den lebendigen Umgang mit richtungweisenden, vorbildlichen Menschen angewiesen.

Für die Hauptzeiten seines Daseins blieb der Jugendführer mit seiner Gefolgschaft auf sich gestellt. Weil das durch Lebensreife überlegene menschliche Vorbild ihm fehlte, wirkte sich der altersgemäße Drang nach Personentfaltung im rein-jugendlichen Sinne der Ich-Gestaltung mit einer Überbetonung des Rechtes des Ichs aus. Das Ziel hieß nicht: Entfalte dein Ich im Sinne des neuen Ideals, sondern: Entfalte dein Ich eigenartig. Individualität, Besonderheit des einzelnen, wurde das Ziel. Nicht nur anders als die Alten, auch anders als die Gleichaltrigen wollte man sein. Jeder wachte mit Ängstlichkeit über die Anerkennung seiner persönlichen Eigenart. Aber Persönlichkeiten waren nur ganz wenige Auserlesene, wenngleich das Wort Persönlichkeit eins der meistgebrauchten und mißbrauchten, darum bald abgenutzten der bewegten Jugendlichen war. Daß Persönlichkeiten ganz selten waren, wundert uns nicht. Die Altersgestalt der Jugendlichkeit ist, vom Lebensganzen des Menschen aus betrachtet, Übergang und Durchgang, nicht

Ziel. Persönlichkeit meint einen Zustand der Ausgereiftheit und gehört darum natürlicherweise der Gipfelphase des Mannesalters zu. Sehr viele unter den Führern und noch mehr Mitglieder der Gefolgschaft verwechselten wesenhafte menschliche Eigenart mit Anders-Sein um jeden Preis. Sie trugen dieses Anders-Sein mit Hochmut und Überheblichkeit im Bereiche des Unwesentlichen zur Schau, weil ihnen das Wesen echter Persönlichkeit noch nicht aufgegangen war. Der Gruppenverband der Jugendlichen, der nach außen als ein echter Wir-Verband wirkte und von den Führern auch als solcher erlebt und dargestellt wurde, war, psychologisch gesehen, nur eine typisch jugendliche Gesellung von Ichen, die durch ein egoistisches Ziel, nämlich das der Selbstentfaltung, zusammengehalten wurde.

Die Auflehnung gegenüber der Erwachsenenkultur, die Beschäftigung mit Bestrebungen in der Philosophie, in der Kunst, in der Dichtung usw. weckten in Jugendführer und Gefolgschaft Fragen über Fragen, forderten zur Lösung von Aufgaben, zur Bildung von Meinungen heraus. Menschlich betrachtet, war der Jugendführer genau so unfertig und darum genau so unreif für die Bewältigung der Aufgaben wie seine Gefolgschaft. Beide waren den geistigen Anforderungen ihrer Altersproblematik nicht gewachsen. Allerdings wirkte das Bewußtsein, daß jeder Jugendliche, Führer und Gefolgsmann, in inneren Kämpfen stand, unmittelbar verbindend. Die gleichen Nöte der Altersverwandten schlossen die Suchenden zusammen. Gemeinsam wollten Führer und Geführte die innere Bedrängnis überwinden. Was den Führer in diesem Bemühen aus der Gruppe heraushob, war lediglich der Tatbestand, daß er zur Lösung der Fragen die Initiative ergriff.

Im Kampfe gegen die seelische Bedrängnis blieb Führer und Gefolgschaft nur ein Weg: nämlich die Erörterung, die theoretische Auseinandersetzung über ein Leben, vor dem man, nicht in dem man stand. Führer und Gefolgschaft waren für diese Aufgabe gleich ungeschult. Darum entwickelte sie sich in der Form des typisch jugendlichen, gefühligen, unsystematischen, inkonsequenten, leidenschaftlichen und fanatischen „Probleme-Wälzens". Es geschah unter Aufwand von viel Kraft und Zeit, mit ehrlichstem Wollen, unter idealer Zielsetzung, aber mit geistig-technisch unzulänglichen Mitteln. Das bestimmte den Erfolg bzw. den Mißerfolg. Solange der Führer mit seiner Gefolgschaft Probleme „wälzte" über Ehe, Schule, Freundschaft, Religion, Staat usw., waren die Antworten zwar vielfach inkonsequent, aber immer selbstbewußt, sicher und überheblich. Die unkritische, ungeschulte, lebensunerfahrene Jugend merkte nicht die Unklarheiten, Unmöglichkeiten, Anmaßungen, Gefühlsverzeichnungen ihrer Problemlösungen. Sie war vielmehr sehr stolz darauf, daß die selbständige, vor allem vom Bisherigen abweichende Lösungen fand. Sie war von der Richtigkeit und Durchführbarkeit ihrer Lebensgrundsätze überzeugt, weil sie gewisse Züge ihres für die Zukunft als Ideal angestrebten Weltbildes bereits in der Lebensgestaltung der Jugendgruppe verwirklichen konnte. (Frei-

zeit- und Heimgestaltung, Brauchtum, Geschlechterbegegnung usw.) Die Jugendführer vergaßen allerdings, daß ihre Jugendgruppen, trotz ihrer oppositionellen Haltung, noch getragen und ertragen wurden von der führenden Kulturgemeinschaft der Erwachsenen. Die Jugend trug vorläufig noch nicht die Verantwortung für die Lebensgestaltung des Volkes insgesamt, wenn sie auch glaubte, das ohne weiteres zu können und den Zeitpunkt der „Machtübernahme" leidenschaftlich herbeisehnte. Die Möglichkeit, die jugendlichen Theorien im volklichen Großverband der Lebensalter zu erproben, bestand nicht. Wo diese Möglichkeit des Erprobens in lebensechten Handlungen fehlt oder nur beschränkt gegeben ist, und zwar unter Bedingungen, die dem natürlichen Lebenszusammenhang der Lebensalter nicht entsprechen, werden die Suchenden immer wieder auf die nur theoretischen Auseinandersetzungen zurückgedrängt. Es war ein ganz natürlicher Vorgang, daß hierbei das Problemewälzen in eine gefühlig-verquollene, wirklichkeitsferne, ungesund-romantische, jugendlich-überhebliche Phrasendrescherei einmündete. Die aus der Tiefe aufgebrochenen Bestrebungen wertvollster deutscher Jugend flossen im Laufe der Bewegung in die Breite und wurden flach geredet. Es heißt bei Hans Bielefeld[1]:

„Jugendbewegung als Tat — das war der Wandervogelsturmtrupp des Weltkrieges und des freiwilligen Arbeitsdienstes, der Zelt- und Wehrsportlager, der Großfahrten ins Grenzland und zu den vom Reich getrennten Volksgenossen. Es gab wenige Prediger in der Bewegung und noch weniger Redner. Das überragende Beispiel, das Vorbild wirkte alles. In Sprache und Schrift, in Kleidung und Gebärde, in Tanz und Gesang, in der Art des Schreitens und in dem Druck der Hand — immer war es die gleiche Haltung. Die Menschen, die vier und sechs Wochen Großfahrt in Wäldern und Gebirgen erlebt hatten, waren schweigsam geworden und sprachen nur noch Wesentliches[2]."[3]

Tatsache ist, daß in der alten deutschen Jugendbewegung sehr viel geredet und zerredet wurde und daß die Abhebung des Wesentlichen vom Unwesentlichen nur wenigen gelang.[4] (Daß die Sprecher ihre Unterredungen selbst für wesentlich hielten, ist ein leicht begreifbares Phänomen der Altersgestalt.) Zu den wenigen, die das Wesentliche begriffen und ergriffen, gehören diejenigen, die das harte, grausame Geschehen des Weltkrieges unvermittelt und erbarmungslos in die Handlung und damit in die Bewährung trieb. Aber diese Jungsoldaten aus der Jugendbewegung be-

[1] Bielefeld, Hans, Jugendbewegung als Tat und Vollendung. In: Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nationalsoz. Lehrerzeitung. Hg.: Nationalsoz. Lehrerbund, Reichsleitung Bayreuth. 1934. H. 5. S. 9.

[2] Von mir gesperrt.

[3] Man beachte, worin in der zitierten Stelle das Charakteristische in der Haltung der bewegten Jugend gesehen wird und stelle den Bezug zum Wesentlichen her, von dem gesprochen wurde.

[4] Vgl. Fußnote S. 263/64.

währten sich — und das war wider ihr Programm — im Aufbruch der Nation, also im Großverband der Lebensalter, aus dem sie sich früher mit Verachtung gelöst hatten. Sie bewährten sich, nicht gegen die Alten, sondern mit ihnen. Es ist notwendig, darauf ausdrücklich hinzuweisen, weil gegenwärtig die Jungsoldaten des Weltkrieges aus der alten Jugendbewegung dargestellt werden als das verbindende Glied zwischen alter und neuer deutscher Jugendbewegung. Sie sind ohne Zweifel die Brücke. Aber nicht als Bewahrer der alten deutschen Jugendbewegung, sondern als deren Reformatoren.

Daß sich in der Sucht nach Eigenart und in dem wirklichkeitsfernen Verhandeln über Lebensprobleme zwei charakteristische Züge der Phase der Jugendlichkeit in Reinkultur auswirkten, konnte den Jugendführern nicht aufgehen. Sie mußten als Jugendliche das Wesen ihrer Altersgestalt erst schlicht ausleben, bevor sie darüber nachzudenken fähig wurden. Mängel oder Gefahren eines Lebensalters werden in der Regel erst eingesehen, wenn man von der Phase Abstand gewonnen hat. Das gilt uneingeschränkt für die Jugendformen der menschlichen Entwicklung. Die reine Darstellung der beiden obengenannten Wesenszüge jugendlichen Seelenlebens wurde überhaupt erst möglich, als sich die Jugend aus der Kultur- und Sozialwelt des Volkes herauslöste. Erst durch die Jugendbewegung entdeckte der Erwachsene die von der seinen unterschiedene Art der Jugendlichkeit als selbständige Wesensart. Er war gewöhnt, sie an seiner Art zu messen und sie als Unreife oder Vorform zu werten. Weil der Erwachsene sich selbst erst an der Jugendbewegung über das Wesen der Jugendlichkeit klar wurde, konnte er, selbst bei ehrlichstem Wollen, den in eine Sackgasse geratenen Jugendführern keine oder nur ungenügende Hilfe leisten.

Erst durch die Verselbständigung der Jugend in der Jugendbewegung entdeckte die Psychologie die Jugendpsychologie. Die an der Jugendbewegung erwachte Jugendpsychologie gewann ihre Erkenntnisse über das Wesen der Jugendlichkeit aus Beobachtungen an der bewegten Jugend. Darum bildete sich zunächst in der Jugendpsychologie die Meinung: die beiden obengenannten Züge jugendlichen Erlebens, ausgelebt in der Form der Jugendbewegung, machen das Wesen der Jugendlichkeit aus. Das hat sich als ein Irrtum herausgestellt. Er entstand aus der Beobachtung einer unter bestimmten Bedingungen sich ausbildenden Lage der Jugend, die nur eine unter möglichen anderen ist. Sie wurde fälschlicherweise als die einzig jugendgemäße angesehen. Die Ergebnisse der Jugendpsychologie müssen von der Eigenart ihres „Untersuchungsmaterials" aus verstanden und gewertet werden. Es ist falsch, zu glauben, daß eine Jugend „unjugendlich" sei oder seelisch verkümmere, der man die Möglichkeit des Auslebens ihrer Altersgestalt im Sinne der alten deutschen Jugendbewegung nimmt. Unter geeigneten Lebensbedingungen ist Jugend nicht weniger bereit und fähig, mit der Erwachsenen-Generation in Frieden zu leben, Lebensideale

sich vom ausgereiften Menschen darstellen und vorleben zu lassen und statt eigensüchtiger Eigenartsentfaltung, gemeinschaftsbedingte Persongestaltung anzustreben. Das haben die alten Jugendführer bewiesen durch ihren, wenn auch nicht immer eingestandenen oder bewußt gesehenen Anschauungswandel im Weltkriegserlebnis. Das wird bewiesen durch die Tatsache, daß sich ehemalige Führer aus der alten Jugendbewegung auch in der neuen Jugendbewegung, besonders beim Jungvolk, bewährt haben und täglich neu bewähren.

Eigensüchtige Ichgestaltung und theoretisierende Entwicklung eines jugendlichen Weltbildes sind die charakteristischen Züge des Jugendführers in der alten Jugendbewegung. Wir fragen nach den Folgen und Auswirkungen dieser Haltung für Führer und Gefolgschaft.

Die menschlich wertvollen Jugendführer erlebten mit zunehmendem Alter und wachsender Lebenserfahrung innere Wandlungen. Der Anschauungswandel konnte zu allmählicher Aussöhnung mit der verachteten Erwachsenen-Generation und ihrem Weltbilde führen. In dem Maße, in dem der Jugendführer in den Großverband der Lebensalter zurückkehrte, löste er sich aus dem reinen Jugendverband und entfremdete sich ihm. Nach dem Abschluß der Wiedereingliederung in den gesamten Volksverband zog er sich aus der Jugendbewegung zurück. Der Gefolgschaft galt er als Abtrünniger.

Gelegentlich kam es zu plötzlicher Rückgliederung in den Großverband der Lebensalter, wenn sich der Jugendführer unvermittelt vor praktische Lebensentscheidungen (Ehe, Beruf) gestellt sah, die er mit gesundem Instinkt gegen seine jugendlichen Theorien und im Sinne der Erwachsenengeneration vollzog. Die Gefolgschaft hielt diese Führer für Wortbrüchige und Treulose, für Verräter an der heiligen Sache der Jugend, verachtete sie und stieß sie aus der Jugendgemeinschaft aus.

Wenn die ausscheidenden Führer von jüngerem Führernachwuchs abgelöst werden konnten, war der Bestand der Jugendgruppe einigermaßen gesichert. Fehlte die Führerablösung aus der Gruppe heraus, mißlang auch der Anschluß an eine gesunde andere Gruppe, zerfiel die Gefolgschaft meist nach dem Ausscheiden der Führer in kurzer Zeit. Der führende Mensch hatte die Glieder der Gefolgschaft verbunden; nachdem er verloren gegangen war, fehlte mit der Bindung zu ihm auch die Bindung unter den einzelnen Gruppengliedern.

Ein Teil der reifgewordenen Jugendführer versuchte in der Bewegung zu bleiben. Sie pädagogisierten die Idee der Jugendbewegung und entwickelten eine neue, psychologisch begründete Pädagogik. Diese ehemaligen Jugendführer standen nun nicht mehr in der Jugend als gleichaltrige Mitstreiter, sondern vor ihr, als gereifte Lehrer. Diese Lehrer ebneten der Jugend den Weg zurück in den Großverband der Lebensalter.

Sie vermittelten zwischen den Alten und Jungen, gewissermaßen als geläuterte Junge und als im neuen Jugendgeiste erneuerte Alte.

Von beträchtlichem Umfang war die Gruppe der Jugendführer, die zum Typus des Ewig-Jugendbewegten erstarrten. In diesen Führern war die Kraft zur Rückgliederung in das Gesamtvolk gebrochen. Die Kultivierung ihrer ichsüchtigen, gemeinschaftgefährdenden Eigenart versperrte ihnen den Weg zur Volksgemeinschaft. Um ihre Eigenart auch als Altgewordene im Sinne der Jugendbewegung ausleben zu können, sammelten sie kleine Gruppen und Grüppchen Gleichgesinnter um sich. Unter dieser Gruppe von Jugendführern befanden sich zahlreiche, die bei deutlichem Mangel an echter Persönlichkeitskultur durch lächerlichen Persönlichkeitsdünkel auffielen. Sie wurden lebensuntüchtige Ästheten, Quertreiber, Käuze, maßlose Egoisten. Sie wurden rechthaberisch, überheblich, eingebildet und unproduktiv. Sie scheiterten in Ehe und Beruf. In ihrer Gefolgschaft sammelte sich mit Vorliebe eine Auslese ebenfalls erstarrter ewiger Jugendlicher, die in der Gruppe zur Neubildung kleiner Grüppchen neigten. Dadurch trugen diese Gruppen den Keim der Zersetzung, Aufspaltung und schließlichen Auflösung in sich. Die gesunden Jugendlichen, die in diese fanatisierten Gruppen hineingerieten, spürten bald die Spannung zwischen Denken und Tun ihrer Führer. Sie ermüdeten an dem unfruchtbaren Gerede über das Leben bald. In natürlicher Reaktion wurde ihre jugendliche Neigung zum Theoretisieren über das Leben verdrängt von der nicht minder starken jugendlichen Neigung, wirkliches Leben zu erleben. Viele von ihnen wendeten sich, von der Schönrederei in ihrer Gruppe angewidert, schroff von der Jugendbewegung als Ganzes ab. Sie stürzten sich mit dem gleichen jugendlichen Schwung, mit dem sie sich der Jugendbewegung hingegeben hatten, in das einst verachtete bürgerliche Leben, rauchten, tanzten, tranken Alkohol, gaben sich seichten Vergnügungen hin, lebten sich sexuell aus. Dieses Fiasko in der Gefolgschaft war auf das Konto ungeschulter, verbildeter und eingebildeter Jugendführer zu buchen.

Wir fassen zusammen: Die Führer der alten Jugendbewegung entwickelten infolge ihrer sozialen Außenseiterstellung, ihrer Ungeschultheit und der in Reinkultur gepflegten Wesenszüge ihrer Altersgestalt mit psychologisierenden Methoden ein übersteigert individualistisches Weltbild jugendlicher Prägung. Damit beschworen sie die Gefahr der schöngeistigen Jugendverweichlichung, der Untüchtigkeit der Jugend innerhalb des Gesamtvolkes und der sozialen Zersetzung des Volkes und der deutschen Jugend selbst herauf. Der Wunsch nach Sicherung des Anspruchs auf persönliche Eigenart und Geltung machte die Jugendbewegung exklusiv, nicht sozial gesinnt. Nicht die gesamte deutsche Jugend sollte erfaßt werden, nur eine bestimmte Jugendschicht. Es waren in der Regel die Angehörigen der bürgerlichen Kreise und daraus besonders die Schüler der höheren Schulen.

Die Führer entwuchsen mit zunehmendem Alter und mit dem Abklingen

der Jugendphase den Ideen der Jugendbewegung. Ohne ihren begeisterten persönlichen Einsatz verkümmerte die Bewegung, zerfiel in Gruppen und Grüppchen, erstarb in ihrem Geiste. Die alte deutsche Jugendbewegung ist am Reifen, von der Jugendlichkeit aus gesehen, am „Altern" ihrer Führer zugrundegegangen.

Die neue deutsche Jugendbewegung, verkörpert in der Hitlerjugend mit ihren Unterorganisationen, ist als geistiger Aufbruch der gesamtdeutschen Jugend noch zu jung und noch zu stark in der praktischen Durchformung begriffen, als daß der Versuch einer psychologischen Analyse der konkreten Führerhaltung zweckmäßig wäre. Die alltägliche Kleinarbeit in der einzelnen Jugendgruppe ist, wie jeder Alltag, so stark von Zufälligem und Unwesentlichem bestimmt, die bisher geleistete Jugendführungsarbeit hat sich so kurzfristig auswirken können, die Basis der Auswirkung tatsächlich in ihr ruhender Erziehungskräfte ist bei der Kürze der Zeit so schmal, der Abstand der Beobachter so gering, und die Beobachtungen dadurch so vom einzelnen beherrscht, daß es verfehlt wäre, das Führerbild aus der Analyse vereinzelter Erscheinungsformen ableiten zu wollen. Wir gewinnen eine Anschauung über den neuen Führertyp aus dem Programm der neuen deutschen Jugendbewegung.

Auch die neue deutsche Jugendbewegung wurzelt in einer revolutionären Auflehnung der Jugend gegen ein die Kulturlage bestimmendes Weltbild der Erwachsenen. Die geistige Wurzel der neuen Bewegung ist die oppositionelle Verneinung des liberalistisch-demokratischen Weltbildes. Dieser bis zur Feindseligkeit und bis zum Haß gesteigerten Opposition wird die leidenschaftliche Bejahung des nationalsozialistischen Weltbildes entgegengesetzt. Dabei wird echt jugendgemäß das verachtete liberalistische Weltbild leidenschaftlich bekämpft in seinen Trägern, so wie das nationalsozialistische Weltbild in der persönlich ausgestalteten Form seiner Verkünder ergriffen und begriffen wird.

Während die alte Jugendbewegung das neue Weltbild suchen mußte aus eigener Kraft, übernimmt die neue Jugendbewegung die Idee, schafft sie nicht. Mit diesem Bekenntnis zur herrschenden Lage der Epoche ordnet sich die Jugend zwangsläufig in den Großverband der Lebensalter ein. Damit gibt sie ihre kraftverzehrende, wirkungschwächende soziale Außenseiterstellung auf, zugunsten einer, der natürlichen Rangordnung der Lebensalter entsprechenden Mitstreiterstellung. Das ist psychologisch nicht so zu verstehen, als sei es den Erwachsenen gelungen, die Jugend zu gewinnen, sie gewissermaßen einzufangen und dadurch geschickt zu bändigen. Geistig gesehen führt nicht die Erwachsenengeneration die Jugend, sie werden beide von der Idee geführt. Daß die Idee ihre hervorragenden Vertreter unter den Erwachsenen findet, ist nur natürlich. Die Idee des Nationalsozialismus ist das die Lebensalter im Volksverbande Einende und Verbindende.

Der Einsatz der deutschen Jugend mit der Erwachsenengeneration für eine Idee ist nicht unjugendlich und darum nicht psychologisch oder pädagogisch bedenklich. Goebbels hat den hier vorliegenden seelischen Tatbestand in seiner Rede an die Jugend am 1. Mai 1934 folgendermaßen formuliert: Früher sagte man: Wer die Jugend hat, hat die Zukunft. Wir Nationalsozialisten sagen: Wer die Zukunft hat, hat die Jugend. Die alte Formulierung meint geistig eine Nötigung der Jugend zur Anerkennung einer Idee, nicht aus sich heraus, sondern im Interesse einer geistigen oder politischen Machtgruppe. Die zweite Formulierung meint: Die Sicherung der Zukunft liegt nicht in den Männern, die eine Idee als herrschende proklamieren und sie der Jugend aufnötigen, sei es auch mit psychologisch noch so geschickt ausgewählten Methoden. Die Sicherung der Zukunft liegt in der Idee selbst begründet. Der Nationalsozialismus wird nicht durch seine Verkünder zum zukünftigen Weltbild des deutschen Volkes „gemacht", seiner Idee wohnt wesensmäßig inne, zukunftbeherrschend zu sein.

Jugendbewegung wird immer sein. Nicht immer muß sie, um echt zu sein, außerhalb und in Feindschaft zur Erwachsenenwelt sich vollziehen. Ein gesundes, vorwärtstreibendes Spannungsverhältnis zwischen Alter und Jugend wird immer gegeben sein. Im Nationalsozialismus lebt der Glaube, daß die Idee diese Spannung verträgt, sogar notwendig hat, ohne den volklichen Großverband der Lebensalter in die beiden feindlichen Lager der Alten und Jungen zerreißen zu müssen. Achtung vor dem Alter und Ehrfurcht vor ihm, ohne den Geist der Unterwürfigkeit oder der Unmündigkeit sollen die Grundlagen eines gesunden Alter-Jugend-Verhältnisses im nationalsozialistischen Staate werden.

Die Lage der heutigen Jugendbewegung veränderte grundsätzlich die Stellung des Jugendführers. Der heutige Jugendführer ist nicht Erfinder, sondern Vermittler der Idee. Er ist nicht auf sich gestellt und noch weniger sich selbst überlassen. Er ist Sprecher im Dienste eines Höheren. Seine Auslegungen unterliegen der Kontrolle von oben. Seine Führerstellung der jugendlichen Gefolgschaft gegenüber wandelt sich in eine Geführtenstellung den älteren Führern der Bewegung gegenüber. Er ist nach unten Führer, nach oben Gefolgsmann. In dieser zweifachen Lage des Führens und Geführtseins erfährt die Entwicklung seines Menschentums im allgemeinen und seiner Führerfähigkeit im besonderen fortgesetzt eine Überprüfung, die ihn, gute menschliche und pädagogische Qualifikation vorausgesetzt, bildet, erzieht, bessert.

Außer dieser, in der zwiefach gerichteten Stellung des Führers begründeten, unbewußten Schulung erfährt der Jugendführer heute eine bewußte Führerschulung. Das ist die natürliche Konsequenz der Herrschaft der Idee im Volksganzen. Die Verantwortung für die Verlebendigung der Idee trägt nicht der Führer eines Altersverbandes. Sie wird vom Groß-

verband der Lebensalter getragen. Darum haben die Älteren, Gereiften den Jüngeren, Reifenden gegenüber die Verpflichtung zur Schulung.

Die Folge der bewußten und unbewußten Führerschulung ist eine allgemein-menschliche: Die Charakterentfaltung des Jugendführers erfährt eine klare Ausrichtung durch die Idee. Nicht auf das eigenwillige Ausleben persönlicher Eigenart kommt es an, sondern auf die Bereitschaft, sich durch die Idee auszuformen. Die Folge ist außerdem eine geistige: Sie gibt dem Urteil des Jugendführers nicht eine jugendlich-selbstherrliche, im Grunde sachlich-fadenscheinige, sondern eine sachlich-begründbare Sicherheit. Die straffe und strenge Führung durch den geistig Überlegenen erspart unfruchtbare Erörterungen, Grübeleien und Auseinandersetzungen, verhindert Mißverständnisse und Fehldeutungen. Sie befähigt zu einfacher und klarer Darstellung vor der Gefolgschaft und zu sachgerechter Beantwortung ihrer Fragen. Die Jugendlichkeit des Führers der Jugendgruppe wird ungefährlich, wenn er zum Vertreter einer objektiven Weltanschauung planmäßig geschult und erzogen worden ist. So wie in der alten Jugendbewegung die geistige und menschliche Unfertigkeit des Jugendführers und seine daraus sich ergebende Unsicherheit gegenüber den Lebensproblemen der Jugend die Gefolgschaft auf die Dauer aufwühlte, beunruhigte, zu sachlich unfruchtbarer Redelust und zu Überheblichkeit und Anmaßung verführte, strafft die geschulte Haltung der heutigen Führer die Gruppe, sammelt sie durch Bindung an klare Zielsetzungen und eindeutige Auslegungen, unterbindet jugendlich-ungezügeltes Schweifen der Gedanken und Gefühle und verpflichtet zur Entfaltung der Person nicht um ihrer selbst willen, sondern im Dienste der Idee.

Wir fragen: Ist diese schweigsame, auf strenger Gruppendisziplin beruhende Hinnahme der Jugendlichen, sie seien Führer oder Geführte, nicht unjugendlich? Ja, sie ist unjugendlich. Denn Jugend hat den Drang zur Auseinandersetzung mit dem Geistigen. Das ist eine unbezweifelbare Erkenntnis der Jugendpsychologie.

Es ist richtig, daß die neue deutsche Jugendbewegung in gesunder Reaktion zu Fehlformen der alten Bewegung Schweigsamkeit, Bereitschaft zum Gehorsam, zur selbstlosen Eingliederung, zum Verzicht auf persönliche Eigenart und Geltung wieder als besondere Werte verkündet hat und eine Erneuerung dieser vernachlässigten Werte anstrebt. Es widerspricht aber den programmatischen Forderungen der neuen Jugendbewegung, der Jugend in Zukunft Stellungnahmen zu untersagen. Jugend braucht, wenn ihre Begeisterung wach bleiben soll, Problematik.[1] Jeder, der heute mit deutscher

[1] Aus W. Schmitt, Führertum in der studentischen Kameradschaftserziehung. Erkenntnisse aus einem Schulungslager auf der Burg Gleiberg. In: N. S. Erzieher. Schulbote für Hessen. Bundesblatt des NSLB., Gau Hessen-Nassau. Hg. Ministerialrat Ringshausen. 1. Jg., Nr. 23, S. 363.

„ . . . Die Verantwortung erwächst aus der Arbeit des Alltags, nicht aus der Be-

Jugend Umgang pflegt, weiß, daß die wertvollen jungen Menschen leidenschaftlich zur Neugestaltung ihres Lebens und des Lebens des Volkes Stellung nehmen.[1,2] Es gibt genug hitzige Köpfe bei beiden Geschlechtern. Es ist der Jugend in der neuen Jugendbewegung nicht die Problematik genommen worden. Man will sie nicht mundtot machen. Die Problematik ist nur anderer Art geworden. Der alten Jugendbewegung war Problem, wie das neu zu gestaltende Weltbild aussehen soll. Der neuen Jugendbewegung ist Problem, wie man sein Leben im Sinne der anerkannten Idee des Nationalsozialismus gestaltet. Zur Bewältigung dieser lebenspraktischen Problematik ist Jugend entschieden fähiger, als zu der theoretischen, um die sich die alte Jugendbewegung bemühte. Die heutige Jugend hat für ihre Problematik Grund unter den Füßen. Sie hat Reifere über sich, die als Führer anerkannt werden. Ihre Problematik ist dadurch geführt, gebändigt, in Grenzen gewiesen. Das ist nicht unjugendlich. Es ist im Gegenteil im Sinne einer gesunden Pädagogik nicht nur wünschenswert, sondern notwendig zu fordern. Es ist kein Idealzustand, die Jugend sich selbst zu überlassen und sie führungslos der Willkürherrschaft der charakteristischen Züge ihrer Altersgestalt auszuliefern. Der Gesamtverband der Lebensalter trägt die Verantwortung für jede seiner Altersgruppen.

Die Jugendführer der alten Bewegung sind an ihrem Altern gescheitert. Die jetzigen Führer sind noch nicht aus dem Altersverband ihrer Gefolgschaft herausgewachsen. Darum fehlen noch Erfahrungen über die Art ihres Abtretens aus der Jugendgruppe, über die Form des Hinüberwechselns in den Altersverband der Erwachsenen, über die Wirkung ihres Ausscheidens auf

geisterung der Festtage. Früher wurde über die Teilgebiete der Verantwortung und ihre Erziehungsformen geredet und so die Verantwortung selbst zerredet. (Sperrung von mir. Vgl. hierzu S. 257.) Heute besteht die Gefahr darin, daß wir in die nun einmal entstandene Bresche allein Befehl und Gehorsam hineinstellen. Gewiß haben Befehl und Gehorsam einen Sinn, auch im Kameradschaftshaus. Aber es muß hinzukommen jene tiefere Art der Verantwortlichkeit, deren Träger, meist demütig und bescheiden, unter dem starken Eindruck des immerwährenden Schuldigseins leben, weil in ihnen stets das Wissen darum ist, daß sie ihre Aufgabe nie restlos erfüllen können . . . Verantwortung bleibt nur lebendig, wenn sie täglich der innersten Entscheidung ausgesetzt wird. Darin äußert sich oft das Drücken vor der Verantwortung, daß der Gehorsam allzu willig, allzu sorglos gegeben wird. Eine Kameradschaft ohne innere Spannungen kann ein Friedhof sein. (Von mir gesperrt.) Weil heute in der Kameradschaft das Trommelfeuer, die unmittelbare äußere Bedrohung fehlt, muß die Gelegenheit innerer Spannungen gegeben werden. Im richtigen Kameradschaftshaus muß es hitzige Köpfe geben bis zur Möglichkeit des Hasses. (Von mir gesperrt.) Dort kann der Führer nicht nur einfach Richter und Schlichter sein. Dort wächst das Gefühl der inneren Verantwortung . . ."

[1] Vergleiche Lippert: Mädchen äußern sich zur Reform der Mädchenerziehung. Ds. Abhandlung S. 250.

[2] Lippert: Vom Wesen deutscher Frauenbildung. Zschr. f. Jugendkunde. 4. Jg. 2. H. 1934. S. 61 ff.

die Gefolgschaft. Auf Grund der Organisationspläne der Hitlerjugend wird erwartet, daß sich der Jugendführer mit zunehmendem Alter nicht der Idee entfremdet, sondern in stärkerem Maße in sie hineinwächst. Er muß ohne Bruch hinüberwechseln können in die Altersgruppe der Erwachsenen. Die durch sein Ausscheiden entstehende Lücke darf die Gefolgschaft in ihrem Zusammenhalt und in ihrer Bindung an die Idee nicht gefährden, weil planmäßig für Führernachwuchs gesorgt wird.

Die Geschultheit allein, das Vertrautsein mit den Grundsätzen des Nationalsozialismus, macht den Jugendführer noch keineswegs aus. Der Jugendführer soll nicht im schulmäßigen Sinne lehren, d. h. auswendig zu lernendes Gedankengut seiner Gefolgschaft vermitteln, sie etwa im engherzigen Sinne schulmeistern und sie noch weniger im Unteroffizierssinne kommandieren. Er soll die erworbenen Grundsätze in sein Leben aufnehmen und sie vor der Jugend in eigener Lebensgestaltung vorbildhaft zur Darstellung bringen. Durch dieses verantwortungsbewußte Vorleben soll die Gefolgschaft zur Nachgestaltung im Wesen aufgerüttelt werden, damit sich nicht die Form, sondern die Gestalt entwickle; das von innen Gewachsene und darum Dauernde, nicht das von außen Aufgetragene und darum leicht Abwischbare. Dieser inneren Durchdringung der Grundsätze vom Kerne der Person aus wohnt bekenntnishafte Kraft inne. An ihrem leidenschaftlichen und gesinnungsreinen Schwung wird sich begeisterungsfähige Jugend entzünden.

Diese persönliche, „Berge versetzende" Gestaltungskraft wird nur eine relativ geringzahlige Schicht Auserlesener in der deutschen Jugend haben. Sie kann in keinem Führerschulungskurs gelehrt und von keinem Anhänger der Bewegung gelernt werden. Sie ist die eigentätige Verlebendigung der Idee durch den und in dem einzelnen Menschen. Sie setzt unnachsichtiges, hartes, ernsthaftes, unermüdliches Ringen mit sich selbst voraus. Schulungsformen dienen im allgemeinen den Mittelmäßigen, nicht den Hochwertigen; den gut lernenden, leicht sich fügenden Schülern, nicht den eigenwillig um Wesensgestaltung ringenden selbständigen Führernaturen. Der Erfolg der neuen deutschen Jugendbewegung wird davon abhängen, trotz der Betonung des Grundsatzes der Führerschulung und der in ihm liegenden Gefahr der Heranbildung Mittelmäßiger, die Gruppe der Auserlesenen unter der deutschen Jugend zu erfassen. Gewinnt die neue Jugendbewegung als Führer die Jugendlichen von der seelisch-geistigen Substanzhaltigkeit der alten Jugendbewegung, dann wird der geistige Aufbruch der deutschen Jugend die Ziele im Sinne des Programms erreichen.

Wir stellen die Ergebnisse unseres Vergleichs kurz zusammen: Der Führer der alten Jugendbewegung war geistig und sozial Außenseiter; er war ungeschult. Der Führer der neuen Jugendbewegung ist geistig und sozial eingegliedert; er ist geschult. Diese unterschiedliche Lage der Führer hat folgende Wirkungen:

In der alten Jugendbewegung: Mit zunehmendem Alter Entfremdung gegenüber der Idee; Verlust der Führerfähigkeit, verbunden mit moralischer Schädigung (Treubruch); Gefährdung der Gefolgschaft; Anschluß an die Altersgruppe der Erwachsenen in brüchiger Entwicklung.

In der neuen Bewegung werden nach dem Programm folgende Wirkungen erwartet: Ausreifen in der Idee durch zunehmendes Alter; Überwechseln in die neue Altersgruppe ohne inneren Bruch, ohne Verlust der Führerfähigkeit, ohne moralische Schädigung, ohne Gefährdung der Gefolgschaft.

* *

Grundfragen der sozialen Entwicklung in Kindheit und Jugend.[1]

I. Die sozialpsychische Entwicklung in der frühen Kindheit.

Von Hermenegild-Josef Kuhn.

Einleitend seien einige allgemeine Bemerkungen vorausgeschickt, die uns notwendig erscheinen, um die Sicht zu gewinnen, die die soziale Entwicklung in der Frühkindheit in einem vielleicht neuen Licht sehen läßt.

Zunächst ist es nicht unsere Absicht, neues empirisches Material zu unserer Frage heranzutragen, auch nicht darum kann es sich handeln, die seelischen Funktionen und Kräfte aus dem kindlichen Entwicklungsbild herauszusondern, deren Ingangsetzung notwendig ist, um das Kind für das Gemeinschaftsleben fähig zu machen. Damit fällt auch die weitere Aufgabe hin, die Zeitpunkte genau zu bestimmen, in denen die eine oder andere seelische Funktion durchbricht und dem sozialen Verhalten eine weitere Spielform oder gar eine andere Wendung gibt. Diese und ähnliche Probleme sind in der kindespsychologischen Literatur recht fruchtbar, wenn auch noch nicht abschließend abgehandelt worden.

Vielmehr haben wir uns zum Ziele gesetzt, die frühe Kindheit als ein einmaliges und ganzheitliches seelisches Verhalten zu erfassen und zuzusehen, ob nicht dem kindlichen Gesamtleben dieser Frühzeit ein seelisches Grundmotiv eigen ist, das auch dem sozialen Erleben auf dieser Entwicklungsstufe ein charakteristisches Gepräge gibt. Wenn es auch im Rahmen dieses Vortrages nicht möglich ist, die Vorfragen unserer Betrach-

[1] Wir veröffentlichen unter dieser gemeinsamen Überschrift 3 Vorträge über die sozialpsychologische Entwicklung des jungen Menschen, die anläßlich des diesjährigen Psychologenkongresses von Mitarbeitern des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Tübingen gehalten wurden und die den Versuch machen, die großen Themen der Sozialgenese in einem später genauerer Ausführung vorbehaltenen Entwurf in neue Sicht zu rücken. Es dürfte sich erübrigen, auf die besondere Bedeutung, die die Sozialpsychologie für die Aufgabe der völkischen Gemeinschaftserziehung besitzt, überall ausdrücklich hinzuweisen. (Die Herausgeber.)

tung zu klären, so muß doch vermerkt werden, daß dieser unserer Betrachtungsweise eine bestimmte anthropologisch-psychologische Grundanschauung vorausliegt, die eine vielleicht bisher noch wenig beachtete Deutung der sozialen Entwicklungsphänomene erst ermöglicht.[1]

Wie der Mensch überhaupt in ein vielfältig gegliedertes Kraftfeld von bildend-gestaltenden Mächten eingespannt, in mannigfach geteilten Lebensgemeinschaften verwurzelt ist, und wir den Menschen in seiner konkret-lebendigen Gestalt nur in dieser Verwobenheit ganz zu verstehen vermögen, so werden wir auch das Kind nur dann in seiner eigentümlichen Lebensstruktur voll erfassen können, wenn wir es in seiner naturhaft und schicksalbedingten Einbettung in die Umwelten, die seine Entwicklung weitertragen, sehen.

Damit können wir unser Thema näher präzisieren. Was wir als unsere Aufgabe ansehen, ist die Geartetheit der kindlich-sozialen Verwobenheit selbst, die Weise seines sozialen Verhaltens, die Form seiner sozialen Teilhabe in lebendiger Schau uns zu vergegenwärtigen und zu ergründen, welche seelische Schicht in der frühen Kindheit überhaupt dominierend ist und die in dieser Zeit gültige Form kindlich-sozialen Verhaltens aus sich heraustreibt, dem kindlichen Erleben seinen Charakter gibt.

Es mag nun soviel als sicher gelten, daß soziales Leben sich nur dort entfalten und bilden kann, wo Seelisches sich zu regen beginnt. Im Stufenaufbau des organischen Lebens lassen sich seelische Phänomene erst im Tierreich nachweisen, während man den Pflanzen kaum eine Seele als eine von innen her selbständig wirkende Kraft zuzuschreiben geneigt sein wird. Wo seelisches Leben sich zeigt, wird aber auch sofort die Frage akut, welches sind denn die Kräfte, die das tierische Zusammensein und Zusammenleben auf so wunderbare Weise regeln. Heute wissen wir, daß das tierische Gemeinschaftsleben, wenn wir diesen Ausdruck überhaupt verwenden dürfen, auf ein aufeinander wohlabgestimmtes Trieb- und Instinkt-

[1] In diesem Vortrag handelte es sich um allgemeine und prinzipielle Gedankengänge, deren konkrete Unterbauung für später vorbehalten bleibt. Trotzdem halte ich es für meine Pflicht, jetzt schon auf einige Namen hinzuweisen, ohne deren Werke diese Ausführungen nicht hätten zustande kommen können. Arbeiten aus der Schule von O. Kroh und Ch. Bühler gaben in empirischer Hinsicht den Unterbau ab, und die von mir gewonnene Gesamtschau auf Grund des Studiums von Pestalozzi, Fröbel und in neuerer Zeit vor allem Scheler hatte das Material zu deuten. Besonders Fröbel ist es, der gerade für die Frühstufe der Entwicklung nicht nur Entscheidendes, sondern schlechthin Gültiges gesagt hat. F. Berger (Braunschweig) danke ich für die Schau der Entwicklungsphänomene recht viel. (Vgl. auch dessen Ausführungen über Fröbel in den letzten Heften der Z. f. päd. Psychologie.) Und mit besonderer Genugtuung erfüllte es mich, daß ich noch während der Kongreßtage erfahren konnte, daß unsere Anschauung mit der von H. Volkelt — trotz einiger Verschiedenheiten — weithin zusammenstimmt. Vgl. H. Volkelt „Fröbel und die Kindespsychologie der Gegenwart" in „Friedrich Fröbel — Ein Führer aus den Nöten der Gegenwart" 1932.

system zurückweist, auf einen Schöpfungsplan, der a priori und mit großer Stetigkeit und Sicherheit der Lebens- und Arterhaltung dient.

Ist nun nicht der Mensch und insbesondere das Kleinkind, das man ja gerne als ein ausgesprochen instinkt- und triebhaftes Wesen zeichnet, diesen elementaren Grundkräften unterworfen? Gewiß, Mensch und Kind folgen als animalische Lebensformen auch dem Rhythmus dieser Naturgesetze, die auch zwischen den einzelnen Wesen menschlicher Artung eine biologisch-triebhafte Verbundenheit und Ordnung schaffen. Welche Bedeutung die triebhaft-instinkthaften Kräfte auch für den Aufbau des menschlichen Gemeinschaftslebens erhalten können, ersieht man indirekt doch daran, daß der Versuch, das menschliche Gemeinschaftsleben aus dieser tierischen Stufe heraus zu deuten, überhaupt gewagt werden konnte (Amerika, Rußland). Eine derartige Auffassung sieht jedoch außer den in Tier und Mensch gleicherweise wirksamen Kräften nicht mehr die unterscheidenden Züge. Ihre Vertreter haben das Organ für den seelisch-geistigen Gehalt jeder menschlichen Gemeinschaftsform verloren, der die Wirksamkeit einer andern seelischen Schicht fordert. Eine neue Dimension bricht im menschlich-seelischen Aufbau durch, die allerdings dem Vitalen nahesteht, aber doch darüber hinausreicht und dem gemeinschaftlichen Leben der Menschen eine Tiefe, Fülle und Plastizität gibt und die stetig-starren Formen tierischen Zusammenlebens weit übertrifft.

Es ist die menschliche Seele als Urquell schöpferisch-ausdruckhaften Erlebens und Gestaltens, als das Organ, in den Lebenswirklichkeiten Ausdruck und Lebenssinn zu spüren, auf deren Grundlagen sich Menschen gemeinsam beziehen und sich finden können, sich zum mindesten begegnen. Im Medium des Ausdrucks wird die Brücke von Seele zu Seele, von Ich und Du, von Mensch zu Mensch geschlagen. Hier sind sich Seele und Seele, Mensch und Mensch so unmittelbar nahe, daß zunächst alles Unterscheidende zum Schweigen gebracht wird, Ich und Du vielmehr zu einem gleichen Lebensrhythmus zusammentreffen, zu gleichen Gestimmtheiten und Erlebnissen sich zusammenfinden. Und in dieser Begegnung, in dieser Gleichgestimmtheit der Seelen haben wir neben den triebhaften Kräften die stärksten Bänder zu sozialen Bildungen zu sehen.

Damit sind wir an der Stelle angelangt, von der aus die Struktur sozialen Verhaltens des Kleinkindes und die in dieser Zeit herrschenden Formen gemeinschaftlichen Lebens in ihrem seelischen Gehalt und in ihrer Kraft erst verständlich werden. Auf die höchste Stufe im Aufbau der menschlichen Seele, die Stufe des Geistes, komme ich am Schluß meiner Ausführungen kurz zu sprechen. In den ersten drei Jahren spielt eine Gemeinschaftsform, die geistigen Gesetzen folgt, noch kaum eine Rolle.

In den ersten Lebenswochen scheint das Kind ein rein animalisches Dasein

zu führen. Biologische Gesetze der Lebenserhaltung und Lebenssteigerung stehen im Vordergrund. Auf mütterlichen Schutz und sorgende Pflege ist es noch ganz angewiesen. Sein seelisches Leben greift noch nicht über die Stufe der Tierheit hinaus. Das Kind lebt gleich dem Tier eine „psychisch-physiologische Zuständlichkeit" und, sofern es mit der Welt verbunden ist, gelten zweckdienlich-biologische Gesetzlichkeiten.

Eine geheimnisvolle und wunderbare Harmonie in der Schöpfung gibt dem kindlichen Dasein seine biologische Sicherung, indem auch nach der leiborganischen Ablösung vom Mutterleib das Kind zur Mutter in einer von Natur abgestimmten Zuordnung bleibt. Lebensform und Lebensrhythmus beider stimmen harmonisch zusammen, die wechselnden Bedürfnisse und vitalen Erfordernisse des kindlichen Lebens fallen mit denen der Mutter zusammen.[1] So finden die mit dem Mutterwerden erweckten Triebe und Instinkte in der Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse und Seelenregungen ihr Wirkungsfeld. Eine wohlgeordnete strukturelle Harmonie zwischen mütterlicher und kindlicher Lebensform tritt in Wirksamkeit. Mutter und Kind bilden ein leiborganisches Gesamtleben!

Was spielt sich weiter im Bereich des Seelischen ab? Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß die für das tierische Gemeinschaftsleben wirksamen Triebe, Instinkte und Kräfte nicht nur menschliches Gemeinschaftsleben ganz allgemein mitbestimmen, sondern auch schon im Kindesalter durchbrechen und soziale Ordnungen und Zusammenhänge schaffen. Ich erinnere z. B. an die Untersuchungen aus dem Wiener Arbeitskreis.

Wenn wir somit die gemeinschaftsbildende Kraft dieser elementaren Triebe und Instinkte nicht leugnen können, so sind sie u. E. nicht nur nicht die einzig bestimmenden Kräfte, sondern auch nicht die wichtigsten. Vielmehr ist es die zweite Schicht, die bereits das Kleinkind über die Stufe des Tieres hinaushebt und schon im zweiten Lebensmonat ihre Kraft entfaltet.

Im ersten zufriedenen Lächeln spürt man zum erstenmal menschliches Seelentum sich regen, wo das Kind, angelacht und angesprochen vom Erwachsenen, freudiges Erleben im Ausdruck des Lächelns kundgibt, in den beschwingten Rhythmus menschlichen Erlebens hineingezogen wird. Hier begegnet sich zum erstenmal Seele und Seele; das Kind tritt aus seinem zuständlichen Dasein heraus und findet erstmals den Zugang zum andern Menschen. In diesen ersten seelischen Erregungen, hervorgelockt und geweckt durch mütterliches und menschliches Ausdrucksgeschehen und -gebaren greift das Kleinkind hinüber nach fremdem Geschehen. Freudige und plastische Ausdrucksbilder strahlen aus der personalen Umwelt hinein in das kindliche Gemüt und zwingen es geradezu in ihren Bann und Rhythmus, in ihnen erfährt das Kind unmittelbar eine Gleichgestimmtheit der Seelen, einen Gleichklang artgleichen seelischen Seins; es spürt, wenn auch

[1] Vgl. die schönen Ausführungen von M. Scheler in „Wesen und Formen der Sympathie" 1923. S. 28 f.

noch so diffus, einen innigen seelischen Zusammenhang zwischen sich und seiner personalen Umwelt. Nun hat man das Lächeln, diesen ersten menschlichen Augenaufschlag merkwürdig zu erklären versucht. Man faßte es als einen Akt der Nachahmung auf, andere wieder sahen es als ein „Gesichtermachen ohne seelischen Hintergrund" an, empfanden dabei nicht den seelisch-dynamischen Gehalt, der in dieser Ausdrucksform schwingt. Für uns ist das Lächeln ein Urphänomen, in dem freudig-beschwingtes menschliches Erleben diese spezifische und konkrete Form unmittelbar aus sich heraustreibt, es ist ein Ausdrucksgebilde, das auch bei den höchstorganisierten Tieren, jedenfalls in dieser Art, sich nicht findet.

Gerade in diesem wechselseitigen Lächeln von Kind und Mensch, im Spiel und Gegenspiel plastischen bildkräftigen Ausdruckslebens kündigt sich ein Mit- und Zueinander der Seelen, eine vom Kind erfühlbare Wesensverwandtschaft an. Wie die Mutter im Ausdruck und Lächeln ihres Kindes Mutterglück erlebt, so erfühlt und durchlebt das Kind eine innige seelische Berührung mit seiner Mutter. In dem Mutter-Kindverhältnis, das die organisch-natürlichste und lebensmäßigste Beziehung zweier Wesen darstellt, findet es mindestens erlebnismäßig ein Du, mit dem es nicht nur leiblich, sondern auch seelisch eng verbunden ist. So sucht es auch in seelischer Hinsicht Geborgenheit, Zufriedenheit und Lebenskraft in der unmittelbaren und bewußtlos wirkenden „Lebenseinigung" mit der Mutter. In diesem Verhältnis ist der seelische Gleichklang und die instinktive „Einsfühlung" so rein und tief und für die soziale Entwicklung so bedeutsam, daß alle anderen Beziehungen zwischen Mensch und Kind zurücktreten. Mutterstimme und Mutterbild treten mit der Zeit so in den Vordergrund, daß andere Reize, andere Menschen weniger vom Kind beachtet werden. Biologisch-blutmäßige Verbindung, seelischer Gleichklang und seelisches Einsleben sind hier die Grundlagen, die eine Gemeinsamkeit des Lebens und Fühlens schaffen. In dieser unmittelbaren „Einsfühlung" oder, wie Fröbel sagt, Lebenseinigung erfühlt das Kind einen tieferen Lebenssinn, der es mit einem „Du" verbindet, zu dem es gehört und mit dem es lebt. Es weiß nichts von dieser Gemeinschaft, aber es lebt ahnend einen innigen seelisch-geistigen Lebensverband mit einem Du. Pestalozzi, Herder, Fröbel und in neuerer Zeit vor allem Scheler und Klages sind es, die das Ausdrucksgeschehen als Urphänomen menschlichen Lebens erkannten und als das erste bezeichnen, was das Kind an der Außenwelt erfaßt. Und das Ausdrucksgeschehen muß auch so das erste und entscheidende Medium sozialbildenden Lebens sein. Ausdrucksbewegungen, Mienen, Gesten und Gebärden sind die primären symbolischen Formen menschlicher Verständigung. Ausdruck ist die Sprache, die nicht dem Verstande, wohl aber nach einem Wort Pestalozzis dem Herzen zugänglich ist und so schon vom Kleinkinde „gesprochen" und „verstanden" wird. Für diese Sprache hat es in seinem Seelengrund eine feine Resonanz, läßt sich

tragen und erregen von dem Seelenrhythmus seiner Umgebung. Im Wechselspiel, in der gegenseitigen Begegnung und seelischen Berührung von Mutter und Kind, Kind und Familie, Kind und Kind bildet und äußert sich so ein Gleichklang der Stimmungen und Regungen, schlägt kindliches Seelentum und Seelentum der Mitmenschen zu einem gemeinsamen Akkord zusammen. Man beobachte nur einmal, wie das Kind in der Wiege sich von der Mutter angesprochen weiß, wie unmittelbar es gestimmt wird, wo ein freudiges Ausdrucksbild ihm entgegentritt, wie sein Körper vibriert, wo ein bekanntes Gesicht es anlacht, wie es Ärmchen und Händchen der Mutter und dem Vater flehend entgegenstreckt. Dies sind schon im ersten Halbjahr deutliche Anzeichen fühlbaren Kontaktstrebens.

Im zweiten Halbjahr läßt sich dieses Streben schon in reicherer Gestalt beobachten. Das Kind beginnt spontan den andern Menschen zu suchen, es dreht und wendet sein Köpfchen nach dem, der es anspricht, lacht und lallt den Hinzutretenden an, die verbindende Brücke zum „Andern", zum „Du" wird immer neu geschlagen. Und diese Kontaktbedürftigkeit erreicht gerade im zweiten und dritten Jahr einen gewissen Höhepunkt. Es will nicht mehr allein sein, die Anwesenheit der Mutter oder eines älteren Spielgefährten wird schmerzlich vermißt. Alle die, die seinen vitalen Bedürfnissen und Bedrängnissen entgegenkommen, werden besonders geliebt und empfunden, neue und differenziertere Formen der Liebesbezeugung und Liebeswerbung werden durchgespielt. Wenn nun in diesen Jahren der Entwicklung das Kind aus der engen Wohnstube hinausstrebt, seinem Bewegungsdrang und seinem Erlebnishunger mehr und mehr im Kreise von Kindern nachzugehen bestrebt ist, seinen Lebenshorizont auszuweiten sucht, so zeigt sich doch gerade darin seine große soziale Bedürftigkeit und Empfänglichkeit. Nichts haßt das Kind mehr, als einsam sein zu müssen. Einsamkeit bedeutet für dieses Alter geradezu eine Verletzung der kindlichen Lebensform und Lebensart.

Wenn aber das Kind so mit anderen Menschen lebt, kommt es doch zu einem Gruppen- oder Gemeinschaftsbewußtsein noch nicht. Das Kind dieser Stufe hat nur eine erlebnismäßig gegebene Ich-Du-Beziehung mit den einzelnen Gliedern seiner Familie, mit seinen nächsten Bekannten und Geschwistern. Deren Stimme, ihr Ausdrucksbild, ihre Stimmungen und ihr Tun greift das Kind aus der es umgebenden Wirklichkeit als bedeutsame Erscheinungen heraus. In ihnen lebt es, sie werden nachgeahmt und gesucht. Kommt dabei nicht zum Ausdruck, daß im Untergrund hier eine innigere Verbundenheit wirksam sein muß? Wir müssen annehmen, daß Mutterleben und Kindesleben, Kindesleben und Familienleben sich zu einem nicht weiter erklärbaren seelisch-geistigen „Lebganzen" einen. Mütterlichkeit und Familienbild, ihr Sinn, ihre Kraft und ihr Ethos, ihre Sorgen und Mühen und Stimmungen strahlen hinüber in des Kindes

Gemüt. Es ahnt und erspürt etwas von einer tieferen Lebensstimmung, die alle die Glieder zusammenschließt und bindet. Und in der weiteren Entwicklung erfährt es immer deutlicher, daß es in dieses Ganze hineingehört. Seine immer wieder sich zeigende Hilflosigkeit, das instinktive Hingezogenwerden zu Mutter und Familie vermittelt ihm doch erlebnismäßig die Eingeordnetheit in ein umfassenderes Ganzes, die Verwobenheit in ein „Ganzleben", das es allerdings vorerst noch nicht bewußt zu erfassen vermag.

Mag so sein seelisch-soziales Erleben sich differenzieren und weiten, mag gegen Ende dieser Periode eine starke Aktivität zum Helfen und Trösten, Eifersucht und manchmal schon Haß und Rachsucht sich zeigen, mögen Dankbarkeit und Mitgefühl mit Menschen und Tieren sich anbahnen, — als Grundzug sozialen Erlebens bleibt immer noch die unmittelbare Einsfühlung mit Mensch, Tier und Welt und in dieser Einsfühlung das erlebnismäßig gegebene ganz konkrete Ich-Du-Verhältnis.

Ein Wort nur zu der Beziehung Kind-Kind. Es ist darauf verwiesen worden, daß noch um die Wende des ersten Jahres Kinder miteinander wenig anzufangen wissen, sich zwar anlachen und anschauen, Spielzeug einander nehmen und wieder geben, daß es aber zu einem länger dauernden Kontakt noch nicht komme. Man glaubte den Grund in der noch wenig entwickelten psychischen Aktivität überhaupt zu sehen. Wir möchten aber doch hinzufügen, daß u. E. infolge der mangelnden Ausdrucksfähigkeit dieser kleinen Wesen eine unmittelbare seelische Berührung und Ansprache noch nicht zustandekommen kann. Ihre Ausdruckskraft ist noch zu schwach, ihr Ausdrucksleben noch zu wenig bildkräftig, um in der Seele des andern zu zünden. Es benötigt den Erwachsenen für seelisches Wachstum.

Auch in seine religiöse Entwicklung, wenn sie von Mutter und Familie sinnig gefördert wird, sehen wir einen sozialen Bezug eingehen. Im Hinknieen mit der Mutter vor dem Kreuz, im langsamen Hinaufsteigen zu Kirche und Altar, im andächtigen und gemeinsamen Falten der Hände, alles organisch gewachsene leibliche Formen innerer Erregung, spürt das Kind, daß es und seine Mutter, seine Geschwister und alle die, die dieses religiöse Leben mitvollziehen, einem höheren Geschehen gemeinsam unterstellt sind. Es lebt hier einen Gemeinschaftsbezug, hingeordnet auf einen letzten Lebenssinn, der aber alle Glieder in gleicher Weise umschließt und durchdringt. Im gemeinsamen Vollzug dieser körperlichen Handlungen und Bewegungen, im gemeinsamen Gebet und Lied erfährt es nicht nur religiöses Leben an sich[1], sondern auch ein gemeinsames Schicksal.

Wir kommen zum Spiel[2]. Das Spiel wurde nicht mit Unrecht als die soziale Sprache des Kindes bezeichnet. Nun ist empirisch erwiesen, daß in den

[1] Wie in diesen Handlungen religiöses Leben sich gestaltet, hat R. Guardini in wunderbarster Weise geschildert.

[2] Vgl. hierzu vor allem Fröbels Spieltheorie.

ersten drei Jahren die Kinder unter sich im Spiel noch nicht einen Dauerkontakt herzustellen vermögen, sondern ihre Spieltätigkeiten getrennt nebeneinander herlaufen; wie ist diese Tatsache zu erklären? Uns scheint, daß jedes einzelne Kind so sehr mit seinem Spielzeug als einem lebendigen Wesen verbunden ist, daß ein Kontakt zum andern Kind gar nicht benötigt wird. Die Kontaktbedürftigkeit findet in der Beziehung zum Spielzeug ihre volle Befriedigung. Und erst dann, wenn das Spielzeug den Charakter der Lebendigkeit verliert, sucht das Kind sein soziales Streben in sogenannten Spielgemeinschaften zu erfüllen. Erst dann wird eine gemeinsame Konzentration auf einen Spielgedanken möglich sein.

Um so inniger scheint uns nun die Spielgemeinschaft zwischen Mutter und Kind, zwischen Kind und Erwachsenem, weil sie einerseits aus der tief gelebten gesamtseelischen Einheit von Mutter und Kind, Kind und Erwachsener organisch herauswächst, andererseits das Kind im Spiel nach Führung verlangt. Der Erwachsene vermag das Kind in seine Spielhaltung hineinzuziehen und ihr so geeintes Erleben auf einen Spielvorgang zu lenken. Die ersten Glieder- und Sinnenspiele nun bedeuten nicht nur eine Schulung der Organe und Funktionen, wie eine psycho-biologische Theorie glauben möchte, sondern in ihnen schon spürt das Kind die Regungen eigenen und fremden seelischen Lebens. Es verspürt eigene und fremde Kraft, das Regen und Weben seines eigenen und fremden Geistes. In den beliebten Versteckspielen erfährt es das Erscheinen und Wiederkommen der Personen, Trennung und Wiedervereinigung, lauter Spielarten des Ich-Du-Erlebens.

Im Mama-, Bäcker-, Schuster-, Kutscher- und ähnlichen Spielen spielt es praktische Lebenssituationen durch, bemerkt es gewisse sozial wichtige und lebensbedeutsame Gehalte, ahnt es eine in der Wirklichkeit gültige soziale Ordnung und Gliederung, erspürt es das gegenseitige Aufeinanderangewiesensein der Menschen. Soziales Leben und Treiben der Menschen wird in diesen Spielen symbolisch zum Ausdruck gebracht. Denkt man endlich noch an die Gemeinschaftsspiele selbst, an die Bewegungs-, Kreis-, Tanz- und Chorspiele, in die das zwei- und besonders das dreijährige Kind schon einzutreten vermag, so sieht man ganz deutlich, daß in dem Durchleben der in diesen Spielen selbst gesetzten Ordnung und Rollenverteilung, daß in dem mit natürlicher Disziplin Sicheinordnen in das Ganze des Spielbildes das Kind soziales Leben in sich hineinbildet und so Ordnung und Disziplin, Führung, Einordnung und Unterwerfung als entscheidende sozial bedeutsame Phänomene ergreift.

Man hat nun die nicht zu leugnende Tatsache, daß das Kind besonders denen zugetan ist, die mit ihm spielen, zum Anlaß genommen, dem Kinde egoistische Motive zu unterschieben. Demgegenüber ist doch zu sagen, daß das Kind in diesem Alter noch fast ganz außerhalb der ethischen Sphäre steht. Sein unbändiger Spieltrieb sucht sich instinktiv Raum zu schaffen. Es spielt aus einem inneren „Müssen" heraus. Und aus diesem inneren Drän-

gen heraus müssen geradezu die Menschen seine besondere Zuneigung finden, die das Kind in seinem Lebenstrieb verstehen und ihm entgegenkommen[1].

Nur andeuten kann ich noch die Funktion der Sprache für die soziale Gesamtentwicklung dieser Stufe.

Wenn auch sicher ist, daß die gemeinschaftsbindende Funktion der Sprache auf dieser Altersstufe noch nicht sich voll entfalten kann, so hat sie doch auch für die Frühstufe ihre Bedeutung. Im Lallen und unartikulierten Sprechen strebt das Kind zur Mutter, begrüßt Vater und Bekannte an seinem Bett, begrüßt und benennt schon im zweiten Jahr seine Spielkameraden, unterhält sich mit seinem Spielzeug, gibt seiner Freude und seinem Schmerz, seiner Liebe und Zuneigung, seinen Gefühlen und Stimmungen unmittelbar Ausdruck. Es ruft Mutter und Geschwister zum Spiel herbei usw. usw. Sprache ist für das Kind dieses Alters „Ausdruck" und „Appell", „Ausdruck" und „Kundgabe" in einem. Im Sagen und Schauen, im Zeigen und Sprechen sucht es den Kontakt mit der Wirklichkeit. Mag auch in den Spielsituationen das Sprechen der Kinder äußerlich besehen oft getrennt verlaufen, so liegt doch die Annahme sehr nahe, daß es im Grunde doch ein Zueinander- und Gegeneinandersprechen der Kinder ist und so Ausdruck eines real vorhandenen Kontaktes, eines Erlebnisses des gemeinsamen Daseins und Beieinanderseins.

Fassen wir zum Schlusse zusammen, so ergibt sich über das soziale Erleben auf dieser Altersstufe folgendes Bild: Das Kind lebt in sinnlich-seelischer Einheit mit seiner Umwelt. Unmittelbar eingebettet und verwoben in die ausdruckhafte personale und dingliche Welt lebt es sein Dasein in ungeschiedener Einsfühlung und ist so ein soziales Wesen durch und durch. In der Mutter-Kind-Situation, im Verhältnis von Kind und Kind, Kind und Er-

[1] Verallgemeinernd versuchte man mancherorts, das soziale Kontaktstreben des Kindes biologisch-zweckdienlich, ja sogar egoistisch zu erklären, so als ob die ersten sozialen Regungen aus dem Erlebnis der Bedürfnisbefriedigung und aus der Sorge um das eigene Wohl herausbrechen würden. Ich möchte hier eine wunderbare Stelle aus einem Brief Pestalozzis an seinen englischen Freund Greaves anführen, in der P. in seiner wissenschaftlich unverbildeten Art doch eine viel tiefere Schau hatte. Er schreibt: „Wenn das Kind durch keinen anderen Trieb angeregt würde als den bloßen Instinkt der Selbsterhaltung, wenn seine Anhänglichkeit an die Mutter auf dem Empfinden seiner Hilflosigkeit und seiner animalischen Bedürfnisse und auf der Beobachtung beruhen würde, daß sie die erste war, die es schützte, erleichterte und befriedigte, wenn daraus sein Lächeln entspringen würde und alle die kleinen Liebesbezeugungen, die dem Mutterherzen so teuer sind, wenn das Kind wirklich dieses selbstsüchtige, berechnende Wesen wäre, das die Liebe anderer zur Befriedigung seiner eigenen Wünsche ausnützt: dann wahrlich würde ich für immer aufhören, von der Kraft der Liebe in seinem Herzen zu sprechen . . ."

Man wird anerkennen müssen, daß der Durchbruch und die Bildung seelischen Lebens an die biologische Gesundheit und Zufriedenheit des Kindes gebunden sind, daß auch das soziale Leben dieser Frühstufe noch besonders eng in den ganzen „biotischen" Zustand, in den leib-seelischen Gesamtzustand verschmolzen ist.

wachsener, im Spiel erfährt es, wenn auch nur ahnend von einem tieferen und alle umschließenden Lebenssinn, von einem organischen Gesamtleben, in das es selbst als Glied verwoben ist. Ein Gemeinschaftsbewußtsein ist noch nicht vorhanden, sondern es lebt primär und unreflektiert in der Einsfühlung mit Mensch und Welt. Es lebt, wie Scheler einmal sagt, mehr die und in der Gemeinschaft, als in und mit sich selbst. Es ist „in die Seele der Gemeinschaft" eingeschmolzen.

Diese urtümliche Form sozialen Lebens trägt sich durch die ersten drei Jahre hindurch, mag mit der körperlichen Verselbständigung und geistigen Reifung auch ein Reichtum in den sozialen Äußerungsformen eintreten. Die tragende Schicht aber ist für diese Form sozialen Kontaktes die „vitalseelische". Noch hat das Kind kein genügend ausgeprägtes Ich- und Gegenstandsbewußtsein, noch trägt es keine Wertungen in sein Leben mit den Menschen hinein und noch wird das Zusammenleben nicht „wählerisch" aufgebaut.

Die weitere Entwicklung aber — und das ist wohl die mit dem Menschsein gegebene Tragik — wird nicht zu einer Festigung und Vertiefung dieser natürlichen blutmäßig-biologischen und vital-seelischen Bindungen führen, sondern zu einer Lockerung und Zerstörung ursprünglich wirksamer sozialer Bänder. Man kann so vielleicht doch in gewissem Sinne von dem Widersacher des Geistes gegenüber der Seele sprechen. Mit dem Erwachen des Geistes und dem Durchbruch des persönlich betonten Macht- und Geltungsstrebens in der Kindesseele beginnt die Wendung. Wir sehen den Anfang in der ersten Trotzzeit. Hier treten erstmals Ich und Du, Ich und Welt als geschiedene und unterschiedliche Größen und Autonome auseinander. Die Verwurzelung seiner sozialen Existenz in den Kräften der lebensorganischen und vital-seelischen Schicht lockert sich. Die Einsfühlung und Lebenseinigung mit Mensch und Welt schwindet. Das Gemeinschaftsleben, bisher schlicht gelebt und unmittelbar getätigt, wird auf einmal problematisch und fragwürdig. An Stelle unmittelbarer und reflexionsloser Sicherheit und Geborgenheit treten innerseelische Spannungen und Konflikte, die in einem trotzigen und kämpferischen Gebaren gegenüber den bestehenden Ordnungen, Gesetzen und Sitten ihren Niederschlag finden. Die weitere seelische Entwicklung wird erweisen, wie das erwachende Selbst gegen den Willen der Gemeinschaft sich stellt und von welcher Art und Form die Gemeinschaftsbildungen sind, die aus dem neuartigen Erleben empordrängen.

II. Die sozialpsychologische Entwicklung in der schulfähigen Kindheit.

Von Rudolf Schaal.

I.

Bei entwicklungspsychologischer Betrachtung könnte man von der Annahme ausgehen, daß die tatsächlichen Befunde dieselben sein und bleiben

müßten, einerlei ob sie innerhalb einer vergangenen Generation (z. B. der Vorkriegszeit) oder in einer späteren Generation festgestellt wurden. Wissenschafts- und untersuchungsmethodisches Rüstzeug müßten allerdings in beiden Zeitpunkten dieselben sein; aber gerade dann würde sich zeigen, daß die Vermutung, Gleiches oder Ähnliches zu erwarten, allzu einseitig von der biologisch-wachstümlichen Analogie ausging. Das müßte auf dem engeren Gebiet der sozialpsychologischen Entwicklung ganz besonders deutlich werden. Gewiß, für die Stufe der frühkindlichen Entwicklung werden die Ergebnisse, sofern man sie als bloße Tatbestandsaufnahmen, nicht schon als Deutungen nimmt, im wesentlichen dieselben bleiben. Je mehr aber auf den übrigen Altersstufen die ideellen Gehalte und die durch sie bestimmten Seinsformen, die uns in Familie, Sippe, Jugendbund, Schule, Stand, dörflicher und städtischer Gemeinde, Kirche und anderen mitseelischen Gebilden begegnen, an der Entwicklung eines einzelnen beteiligt sind, sei es durch absichtliche Erziehung, sei es durch die bloße funktional-pädagogische Wirkung des Hineingestelltseins in diese Gebilde, desto mehr dürfen wir erwarten, daß mit der kulturellen Entwicklung überhaupt, außerdem aber mit der heute wieder sehr deutlichen Ausdehnung des Gemeinschaftsgedankens, mit der Intensivierung sozialen Zusammenlebens im besonderen sich sozialpsychische Entwicklungsmomente zeigen, die man bislang nicht sehen konnte oder die unter den veränderten Bedingungen erst klar in Erscheinung treten.

Dazu kommt die zwar nicht ganz neue, aber heute mehr und mehr zur Selbstverständlichkeit werdende Auffassung über das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft. Es ist die Auffassung, unter der der einzelne sich selbst und seine Mitmenschen in ein mitseelisches Gebilde oder in „Gemeinschaft überhaupt" gestellt sieht. Nach dem allgemeiner verbreiteten Denken der Zeit vor dem nationalen Umbruch geschah dies vorwiegend durch rationale und rational bestimmbare Akte. Es war daher folgerichtig, daß Vergemeinschaftung als ein Wahl- und Willensakt betrachtet wurde, der der Initiative des einzelnen anheimgegeben war, und daß, in erster Linie vom Grad der Bewußtheit aus, die Beziehungen des einzelnen zu den vorhandenen Gemeinschaftsformen, wie auch die Gemeinschaftsformen als solche beurteilt wurden. Demgegenüber haben wir heute wieder ein unmittelbares Empfinden für die lebensmäßige Verbundenheit, in die jeder sich vor aller Entscheidung hineingestellt findet. Der Bewußtheitsgrad ist somit, psychologisch gesehen, d. h. wenn wir pädagogische Wünsche außerhalb lassen, völlig irrelevant für den Grad der Verbundenheit. Intensität und Dauer der Verbundenheit gestatten weder einen Rückschluß auf die Bewußtheit, mit der wir den einzelnen einem mitseelischen Gebilde zugehörig finden, noch auf ein sog. Kollektivbewußtsein, das als fiktiver Träger dahintergestellt wird. Unter psychologischer Betrachtung kann immer nur ein Einzelbewußtsein der Träger mitseelischer Beziehungen sein. Daß sie vorhanden sind und welche Bedeutung ihnen zukommt, wird vor allem aus den

Prägewirkungen bestimmt werden müssen, die sie auf den einzelnen ausüben bzw. ausgeübt haben. Von den mannigfaltigen und vielseitigen mitseelischen Wechselwirkungen, die beim Zusammentreten einer Menschenmehrheit in Gang gesetzt werden, sollen nun vor allem diejenigen Rückwirkungen auf das Individuum beachtet werden, die für die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit als solcher, im besonderen aber für deren Gemeinschaftsbestimmtheit von Bedeutung sind.

Bei der Frage nach den Bedingungen dieser Entwicklung müßten im Grunde genommen die ganzen Lebensbezüge, die das Kind je getätigt hat, mit einbezogen werden, ebenso die unterrichtliche Belehrung und der Umgang des Kindes mit den „imaginären" und „virtuellen" Gemeinschaftsbezügen, durch die die sozialpsychische Haltung und Entwicklung des Menschen mitunter viel entscheidender bestimmt wird, als durch „eine höchst reale Gemeinschaft... z. B. eine gestaute Menge eingepreßter Nachbarn, deren Beziehungen nur in der räumlichen Nähe oder im Hin und Her von Gelegenheitsbemerkungen bestehen".[1]

II.

Wir beschränken die Betrachtung auf die realen sozialpsychischen Gebilde, in die das Kind hineingestellt ist, von denen es beeinflußt wird und die es mit andern zusammen erzeugt. Wir haben also festzustellen:

1. In welche Gemeinschaftsformen wir das Kind jeweils einbezogen finden,
2. welches aktive und reaktive Verhalten es in ihnen zeigt,
3. ob und wie ihm eine solche Menschenmehrheit als sozialpsychisches Gebilde eigener Art bewußt wird und
4. was die aus den genannten drei Fragestellungen gewonnenen Tatsachen für seine sozialpsychische Entwicklung bedeuten, d. h. welchen Niederschlag sie auf dem Wege seiner Entwicklung zur Gemeinschaftsfähigkeit hinterlassen.

Schon im Begriff der Schulfähigkeit, wie ihn Kroh bestimmt hat, liegt eine zeitliche Abgrenzung, die im Grunde am sozialpsychischen Verhalten des Kindes orientiert ist. Schulfähigkeit ist „Bildbarkeit in der Gruppe".[2] Sie beginnt, ohne daß wir uns hier mit der näheren Begründung befassen, mit dem Ende des vierten Lebensjahres, also nach Abschluß der ersten Trotzperiode, und endigt mit beginnender psychischer Pubertät, wo sich der Schüler mindestens auf Teilgebieten den ausschließlich fremdbildnerischen Einwirkungen zu entziehen versucht. Wir werden zeigen, daß die sozialpsychologische Betrachtung eine Zweiteilung nahelegt, die sich im wesentlichen mit dem allgemeinen Entwicklungsverlauf dieser Periode deckt. Der Einschnitt liegt etwa beim Übergang vom ersten ins zweite Schuljahr, d. h. vom siebenten ins achte Lebensjahr.

[1] W. Hellpach, Elementares Lehrbuch der Sozialpsychologie, 1933. S. 94.
[2] O. Kroh, Psychologie des Grundschulkindes, 1931, 9. u. 10. Aufl., S. 77.

Eindeutig und allgemein vollzieht er sich im ersten Drittel des zweiten Schuljahres, also nach Abschluß des siebenten Lebensjahres. Zur Kennzeichnung und Gegenüberstellung beider Abschnitte sei vorweggenommen, daß — an den Prägewirkungen gemessen — das sozialpsychische Erleben des Vier- bzw. Fünf- bis Siebenjährigen charakterisiert werden kann durch die vorherrschende und relativ stetige Gebundenheit an die Familie, die des Acht- bis Elf- bzw. Zwölfjährigen durch die Dominanz der Wirkungen aus den kameradschaftlichen Gesellungen.

1. Die Phase der Gebundenheit an die Familie.

a) Die seelisch-geistige Einheit zwischen Eltern und Kind, die Willfährigkeit und Lenksamkeit des Kindes aus gegenseitiger Liebe hat in der ersten Trotzperiode ihre erste Erschütterung erfahren. Der Wille der Eltern, ihr ganzer seelischer Einfluß wurde bisher vom Kind fraglos hingenommen. Jetzt aber ist es erst ganz Mensch geworden, eigenwillige Persönlichkeit, mit eigenen Entschlüssen und Handlungen. Es ist nicht mehr im bisherigen Sinne lenkbar, mindestens formal will es zustimmen oder ablehnen; ein Tun wider seinen Willen wird es als solches zu erkennen geben. Vor diesem Durchgang durch die Trotzperiode können wir genau genommen von einer autoritativen Gebundenheit des Kindes nicht reden; denn jetzt erst bedeutet Autorität auch im Erleben und Verhalten des Kindes die Anerkennung des höheren, mindestens zur Wahrung einträchtigen Zusammenlebens zweckmäßigeren Wertes, genauer gesagt, die Anerkennung der Träger und Repräsentanten dieser Werthaltung. Trotzdem ist die Liebe des Kindes zu den älteren Familiengliedern aus der im Trotzalter erfahrenen Distanzierung heraus eine tiefere, geistigere, vor allem aber gefühlsmäßig nuanciertere geworden. Die Mutter ist geneigt, es als ein Zeichen von Undankbarkeit zu nehmen, wenn ihr dreijähriges Kind, einem anderen Erwachsenenkreis übergeben, sich von ihrer Pflege leicht entwöhnen läßt. Das Fünfjährige zeigt ein anderes Verhalten. Die Zärtlichkeiten werden jetzt spontan erwidert, das Kind kann, nicht nur aus angewöhnter Umgangsform, sondern aus eigenem Bedürfnis heraus sich dankbar zeigen. Und dort, wo im engeren Familienkreis wenig nähere Berührung mit anderen Erwachsenen gepflegt wurde, wo das Kind keine Gelegenheit hatte, mit einem gewissermaßen erweiterten Familienkreis vertrauensvollen Umgang zu pflegen, da beobachten wir zum erstenmal Symptome des Heimwehs, wenn es plötzlich in neuartige Umgebung versetzt wird. Die Ursache dafür liegt allerdings nicht nur in der Änderung der personalen Umgebung, sondern auch beim Kinde selbst, und zwar in der Prägewirkung, die es bisher von der Ordnung des Tageslaufs, den Sitten und Gewohnheiten seiner Umgebung erfuhr, und die nun nicht mehr oder plötzlich anders angesprochen wird. Außerdem ist sein Umgang mit den Dingen überhaupt, im besonderen mit der dinghaften Umgebung des

Familienheims noch weithin dem mitseelischen Erleben ähnlich. Es handelt sich dabei weder um Personifikation im strengen Sinn, noch um Einfühlung, vielmehr sind die Dinge von Anfang an in eine nach dinglichen und psychischen Qualitäten noch ungeschiedene Ganzheit gebettet. Sie sind somit neben den Personen selbst ein weiterer Faktor seiner mitseelischen Gebundenheit, namentlich dort, wo wir das Heimweh nicht nur aus der Fremdheit der Personen und der Lebensordnung zu erklären vermögen.[1] Die genannten Symptome der Dankbarkeits- und Heimwehgefühle des Fünfjährigen weisen, wenn auch indirekt, auf eine ausdrückliche Bejahung, auf ein Suchen der Gemeinschaft hin. Das bestätigen auch die gelegentlichen Zerwürfnisse, wenn es etwa den Älteren oder einen von ihnen böse ist, und zwar nicht aus Trotz, sondern aus Beleidigung, aus einem Nichtanerkanntsein heraus, bei dem es in der Regel auch mit sich selbst nicht zufrieden ist. Früher renkten sich solche Fälle von selbst wieder ein, ohne besonderes Zutun von einer der beiden Seiten. Jetzt aber wartet das Kind darauf, bis es die unterbrochene Wir-Verbindung wiederherstellen kann, es wartet nicht nur auf eine zufällig sich ergebende Gelegenheit, bei der sich beide Teile wieder zusammenfinden (z. B. beim gemeinsamen Essen), sondern es wartet auf ein Zeichen, durch das auch von der Gegenseite die Aufforderung zu einem versöhnenden Vergessen und Wiedergutmachen ergeht. Gelegentlich nehmen solche Zeichen geradezu konventionelle Formen an, die noch über diese Zeit hinausgetragen werden.[2] Daß das auch zum Theater werden kann, daß man die Beziehungen durch Geschenke und Verheißungen wieder aufzunehmen versucht, das sind Gefahren, auf die bei pädagogischer Betrachtung näher einzugehen wäre. Symptomatisch für uns ist die Tatsache, daß das Kind Wert legt auf eine positive Dugestaltung. — Wenn es um dieselbe Zeit schon eine Anerkennung für seine Erfolge sucht, wenn es dem Vater hilft und zeigt, daß es schon etwas kann, oder wenn es sein Bauwerk behütet, bis Vater oder Mutter es gesehen und anerkannt haben, so erweckt dies den Anschein, als ob das Kind einseitig auf eine Steigerung seines Selbstgefühls pochte. Im Grunde wird jedoch dieses Verhalten mindestens ebensosehr von seinem Wirerleben her bestimmt. Die Anerkennung seines Erfolges ist für das Kind gewissermaßen die Erfüllung und Bestätigung seiner Wirzugehörigkeit, also einer bereits geschlossenen und als solche erlebten Verbundenheit mit dem zugehörigen Personenkreis. So betrachtet wird es leicht erklärlich, warum das Kind vor allem und ausdrücklich die Anerkennung von seiten der ihm am nächsten Stehenden sucht, und warum daneben die Anerkennung oder gar das Lob, das

[1] Der Reiz des Neuen und Ungewohnten bleibt daneben dennoch bestehen. Die Lust und das Interesse, die dasselbe Kind ein anderesmal daran bekunden kann, liegen jedoch außerhalb seiner mitseelischen Bezogenheit.

[2] Bei meiner Tochter Elisabeth (4, 6) war es die Aufforderung: „Sag Dada", auf die hin sie, noch mit den Tränen im Auge, zu einem befriedigten Lachen und damit zur „Versöhnung" zu bewegen war.

ein Außenstehender gewährt, nicht diese Bedeutung gewinnen und dem Kind nicht diese innere Freude bereiten kann.[1]

Fraglich ist, ob das Kind über dieses Erleben der Verbundenheit hinaus die Familie auch als Sozietät eigener Art, gewissermaßen als Gruppenkörper bewußt hat. Wir möchten dies in den Fällen bejahen, in welchen es zum sogenannten „Grenzerlebnis" kommt. Wenn es nämlich in Berührung tritt mit Nachbarkollektiven, entdeckt es deren Geschlossenheit, erhält es einen Eindruck von deren Besonderheit und empfindet mindestens sein Außerhalbstehen. In der Rückwendung auf seinen Kreis bringt es dann den Anreiz mit zu ähnlichen Feststellungen und zu einem im Vergleich mit dem bisherigen bewußteren Wirerleben.

Der Ertrag dieser familiären mitseelischen Bezüge besteht unseres Erachtens nicht nur einseitig darin, daß es als Person beachtet sein, mit den Einzelpersonen der Familie in tiefere Dubeziehungen treten will, vielmehr zeigt ihm auch der Wechsel von Eintracht und Gegensätzlichkeit oder das Gefühl des Geborgen- und Isoliertseins mindestens den Vorteil, wir glauben aber auch erstmals den tieferen Wert sozialer Bindung. Menschen, die einer Familie entstammen, in welcher durch aufmerksame Pflege der mitseelischen Beziehungen das Miteinander zum Füreinander gestaltet wurde, erweisen sich durch ihre Hingabebereitschaft in besonderem Grade gemeinschaftsfähig. Den Ansatzpunkt dafür sehen wir in dieser Periode der engeren und bereits bewußter erlebten familiären Gebundenheit des Kindes. Auch da, wo die Bindungen an andere mitseelische Gebilde (Schule und Kameradschaft) in deutliche Konkurrenz treten mit der familiären Bindung, wird sich das Kind dieser Periode immer wieder spontan und nicht nur aus lebensnotwendigen Gründen zurückgezogen fühlen in seinen Familienkreis. Er ist und bleibt ihm aber auch in späteren Jahren die Gemeinschaft, der er trotz anderer Bindungen und selbst über ihr reales Bestehen hinaus unentrinnbar verhaftet bleibt.

b) Für seine sozial-psychologische Entwicklung ist nun ebenso bedeutsam, daß das Kind in dieser Zeit zu andern mitseelischen Gebilden in Beziehung tritt. An dem Grad der Innerlichkeit und an der relativen Dauer gemessen ist hier die Kinderfreundschaft als erste zu erwähnen. In der Regel beschränkt sie sich auf die Zweiergruppe. Motiv ihres Zustandekommens ist außer dem allgemeinen Gesellungstrieb die gegenseitige Sympathie. Wichtig ist dabei die Tatsache, daß die wechselseitige Beziehung durch das Gleiche und Übereinstimmende der beiden Gegenüber, und zwar nicht zuerst auf Grund analysierter Einzelheiten, sondern aus einer total-

[1] Im Rahmen der Kongreßvorträge hat K. Gottschaldt in seinen Ausführungen „Zur psychischen Dynamik des Gemeinschaftslebens" klar gezeigt, wie Erfolg und Mißerfolg Erhöhung bzw. Verringerung des Ansehens innerhalb der Gemeinschaft bedeuten, d. h. ausschlaggebend sind für die Verknüpfung des Individuums mit bzw. für dessen Distanzierung von der Gemeinschaft.

menschlichen gefühlsmäßigen Schau und aus seelischen Verwandtschaftsbeziehungen heraus, aus „holotroper Affinität“[1] zustandekommt. Ein Ausleseverfahren im strengen Sinne ist es nicht. Dazu sind die mitseelischen Schwingungen viel zu wenig bewußt und überdies nicht einseitig, nur von einer Person veranlaßt. Man kann jedoch, insbesondere bei einer großen Zahl frisch zusammengescharter Schulneulinge beobachten, daß zunächst, ehe sie sich aus anderen, mehr zweckhaften Gesichtspunkten näher kennenlernen, das ganze physiognomische Bild, nicht die Kleidung allein, auch nicht allein das Gesicht, sondern die ganze Erscheinung den deutlichen Ausschlag gibt für die Gesellung. In einem Versuchsverfahren konnten wir diese Beobachtung bestätigt finden.

Nachdem die Schulneulinge einige Tage beisammen, nachdem die Wohnbezirks- und Schulwegkameraden in der großen Zahl (58) untergetaucht waren, sollte am 10. Schultag nachgeprüft werden, wie weit die holotrope Affinität auch für eine momentane Gesellung bestimmend wird.

Andere, davon ablenkende Momente, insbesondere Zwecke äußerer Art, wie z. B. das Werben um die Gunst des Kameraden, der einen schönen Ball besitzt, mußten möglichst zurückgedrängt werden. Das wurde erreicht durch eine Aufgabe, die bei allen Schülern größtes Interesse erregte. Sie sollten Kugeln bestimmter Größe kneten. Wir ernannten dann vier in ihrer Wesensart und in ihrem Äußeren deutlich unterschiedene Schüler zu Meistern, die bisher weder positiv noch negativ vor der Klasse aufgefallen waren. Auch ihre Eignung für die besondere Rolle war sowohl dem Versuchsleiter wie den Schülern unbekannt. Jeder Meister hatte die bei ihm abgelieferten Kugeln auf deren Übereinstimmung mit den vom Lehrer gegebenen 4 Modellen zu kontrollieren, anzunehmen oder zurückzuweisen. Nach dieser Ankündigung und nachdem die 4 Meister sich in den vier Ecken des Schulraumes niedergelassen hatten, wurden die übrigen Schüler aufgefordert, sich einem Meister zuzuordnen.

Da die Klasse von vornherein nicht wissen konnte, wie sich die Meister verhalten würden, ob streng und kritisch oder hilfsbereit und nachsichtig, da sich außerdem bei der großen Schülerzahl die Kinder nur wenig und höchstens nach Merkmalen äußerlicher Art kennen gelernt hatten, konnte für den größeren Teil der Entscheidungen angenommen werden, daß sie auf Grund des genannten äußeren Erscheinungsbildes getroffen wurden. Die Kleidung, die bei diesen Kleinen geringe Unterschiede zeigte, fand so gut wie keine Beachtung. Es war daher überraschend, wie stark unsere Annahme bestätigt wurde:

Die Schüler gruppierten sich tatsächlich zum größten Teil nach dem physiognomischen Bild. Die Photographie würde in einer Reihe von Fällen bestätigen, daß sich ähnliche gefunden haben. In 11 Fällen ließe die Ähnlichkeit auf Zugehörigkeit zur gleichen Familie oder zur Blutsverwandtschaft schließen. — Ob bei länger dauernder Gesellung weiterhin diese äußeren Ähnlichkeitsbeziehungen bevorzugt werden, müßte einer länger dauernden und wiederholten Beobachtung unterzogen werden. In einzelnen Fällen konnte auch bei diesem Versuch schon auf das Moment der Gegensätzlichkeit, also der gegenseitigen Ergänzung als Gesellungsmotiv geschlossen werden.

Die Kinderfreundschaft ist ebenso wie die familiäre Gebundenheit des Kindes vorwiegend auf die Zeit bis zum siebenten Lebensjahr beschränkt. Das gilt fast ausschließlich für die Knaben. Bei Mädchen dauern sie gelegentlich bis in höhere Altersstufen hinein, weil sie ihrem Wesen nach in viel

[1] Hellpach a. a. O.

stärkerem Maße als die Knaben aus holotroper Affinität mitseelischen Wechselwirkungen unterstehen. Daß die Kinderfreundschaft sehr leicht zu erschüttern und aufzulösen ist, daß beide Teile fast pietätlos darüber hinwegkommen, ist ein Zeichen dafür, daß ihr die geistige, inhaltliche Verknüpfung fehlt. Daher fehlt auch das Moment der Treue. Auf beiden Seiten ist es nur eine liebende seelische Berührung, etwas übertrieben gesagt, ein gegenseitiges sympathetisches Sichgenießen. Den Wert der Gemeinsamkeit werden wir aus der Steigerung und Verdeutlichung vor allem der emotionalen Erlebnisse, sowie aus der rein kindertümlichen Aussprache und Betätigung auf gemeinsamen Interessengebieten herzuleiten haben.

c) In letzterem, in der gemeinsamen Betätigung, sofern sie Zweck des Sichzusammenfindens war, berührt sich die Kinderfreundschaft mit der Kameradschaft. Die Abgrenzung ist namentlich im siebenten Lebensjahr nicht mehr ganz leicht, weil bereits hier das Zweckmoment durchaus das Persönlichkeitsmoment überragt. In früheren Jahren löst sich die um ein Spielzeug zusammengerottete Kinderschar meist sehr rasch wieder auf und häufig enden diese momentanen Spielgemeinschaften im Kampf um das Spielzeug. Auch freie Gemeinschaftsspiele kommen bis ins siebente Lebensjahr hinein nur unter Anleitung eines Älteren zustande. Selbst die gemeinsamen Kampf- und Räuberspiele, so begehrt sie hier schon sind, führen nicht zum kameradschaftlichen Zusammenschluß. Das ist eher möglich bei der Werksgemeinschaft, von der wir jedoch auf dieser Stufe nur die ersten Anfänge finden.

d) Länger dauernde Zusammenrottungen, Haufenbildungen, in welchen mitseelische Beziehungen wirksam werden, sind schließlich dort möglich, wo ein affektiv stark betontes Erlebnis Konzentrationspunkt wird, wie etwa beim Kaspertheater oder beim Anhören einer spannenden Geschichte. Auf die sogenannten massenpsychologischen Erscheinungen, durch die das Kind bei solchen Anlässen bis zur Ausführung von Mitbewegungen und bis zum Mitsprechen des Gehörten hingerissen wird, wollen wir hier nicht näher eingehen. Der Lehrer, der seine Schulneulinge erstmals in eine äußere gemeinsame Haltung bringen will, macht mannigfachen Gebrauch davon.

e) Wir haben das Schuljahr absichtlich in diese Periode herübergenommen, weil der oben gekennzeichnete familiär bestimmte Grundzug des mitseelischen Verhaltens des Kindes fast bis ins zweite Schuljahr hineinreicht. Es scheint so, als ob die Schule neben der Familie die nächstwichtige Sozietätsform für die mitseelische Entwicklung des Kindes sein müßte. Sie ist es aber nicht und ist es leider bis jetzt nur in den seltensten Fällen geworden.

Bei der Suche nach den Gründen genüge der Hinweis auf die psychologischen Bedingungen, die dafür verantwortlich gemacht werden können. Von den künstlich organisierten schulstaatlichen Versuchen mit Schülerparlamenten u. dgl. sehen wir ab, da sie meistens nicht organisch herausgewachsen sind aus der übrigen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Dagegen zeigt schon ein oberflächlicher Vergleich zwischen Stadt- und Landschule,

zwischen ausgebauter Schule mit Jahresklassen und nichtausgebauter Schule, in der verschiedene Altersjahrgänge in enge Berührung miteinander kommen, daß die einklassige Landschule noch am meisten den Charakter einer relativ fest geschlossenen Gemeinschaftsform besitzt, ganz besonders da, wo sie zugleich von der Dorfgemeinschaft getragen wird. Der Landschule werden nie große Zahlen Gleichaltriger mit ihren durch Jahre hindurch dauernden Rangordnungsstreitigkeiten zugeführt, so daß es hier möglich ist, eine dem Altersaufbau entsprechende „hierarchische" Gemeinschaft der Schüler mit Führern und Geführten aufzurichten. Hier ist immer ein Stamm vorhanden, der die Tradition der Einrichtung und des Bildungsganges wahrt. Der Stadtschule hingegen wird alljährlich eine Menge Gleichaltriger zugeführt, die als Klasse und als Sozietät betrachtet, sowie bei dem fast alljährlichen Lehrerwechsel immer wieder einen Neuanfang bedeutet, so daß daneben die Schule als Ganzes dem Schüler nur von ihrer organisatorischen Außenseite her und bei besonderen Gelegenheiten als umfassendere Gemeinschaftsform erscheint.

Interessant ist es nun, zu verfolgen, wie in großen Schulklassen städtischer Schulen aus dem losen Schülerhaufen die ersten mitseelischen Erlebnisse als gemeinschaftsbildende Faktoren entstehen bzw. veranlaßt werden können. Das geschieht in erster Linie durch Appelle an den Masseninstinkt, durch Ansteckung und Nachahmung, die bei der Ansprechbarkeit und Suggestibilität dieser Stufe leicht wirksam werden, dann aber auch durch den Aufruf der bewußter geführten seelischen Vorgänge. Gleiches und gleichzeitiges Tun, unter einheitliches Tempo und ähnlichen Rhythmus gestellt, ist der einfachste Weg zur Disziplinierung und Ordnung des Haufens. Auf dem Wege über die affektive Erlebnissteigerung infolge gleicher Haltung und gleichzeitiger Konzentration wird das Ähnliche erreicht. Gestik und Mimik des Lehrers, seine suggestiv gehaltenen Darstellungen, sind nie wieder so unmittelbar an den auf diese Weise gefesselten Kindern abzulesen wie in dieser Zeit. Wir glauben, daß ABC-Schützen nicht zuerst aus Wißbegierde, sondern vielfach eben deshalb so gern in die Schule gehen, weil es für sie erstmals eine zwar äußerliche, aber deutlich lustbetonte Befriedigung ihres Gesellungstriebes ist, wenn sie im großen Haufen „mitexerzieren" dürfen.[1] Der zunehmend leichtere Verlauf der gemeinsam geübten Funktionen, die Lust am Wiedererkennen und Erkennen der eigenen Haltung und des eigenen Tuns in der vervielfältigten Form des Wir, schließlich auch das deutliche Empfinden der Unentrinnbarkeit und des Angetriebenseins, worin die besondere Qualität der Wir-Abläufe besteht, tragen ihrerseits wieder zur Steigerung dieses Triebes bei. — Was hier rein funktional, noch nicht regelhaft vorbedacht, im bloßen Tun oder Mitmachen über den Schulanfänger ergeht,

[1] Ein Märchen z. B., bisher schon oft gehört und jedem einzelnen bekannt, wird in der Klasse unter dem qualitativ neuen Genußmoment der Mitfreude der anderen erlebt. Ein erstauntes gegenseitiges Sichbetrachten in Momenten der Spannung oder Beruhigung ist Merkmal dafür. An meinem Buben, der dem oben genannten ersten Schuljahr angehört, konnte das deutlich festgestellt werden. Das Märchen vom Lumpengesindel, das ihm mindestens seit einem Jahr so bekannt war, daß er es selbst wiedererzählte, trug ich ihm zu Hause allein und am Tage darauf in der Klasse in gleicher Weise vor, worauf er mir spontan erklärte, daß es in der Schule noch viel schöner gewesen sei.

das erkennt er in Momenten der Besinnung, und zwar vor allem im Vergleich des geordneten und nichtgeordneten Tuns, des Lärms und der Ruhe zunächst als Arbeitsbedingungen, die zwar nur formal äußerlich, aber doch schon deutlich genug auf die besondere Form des mitseelischen Gebildes aufmerksam machen, das hier im Werden ist.

Wenn die Schüler von sich aus auffällige Störenfriede tadeln, so geschieht das nicht im Gedanken an die Gesamtheit. Zurechtweisungen, die Schüler erteilen, sind hier noch eine Angelegenheit jedes einzelnen, durch die er um sich selbst oder um die Gunst des Lehrers besorgt ist. Denn die Klasse bleibt im ersten Schuljahr noch lange ein äußerlich disziplinierter Haufen. Der einzelne tritt noch nicht heraus, falls der Lehrer nicht gewisse Auffälligkeiten in gutem oder schlechtem Sinne unterstreicht. Schulleistungen in engerem Sinne sind auf dieser Stufe noch kein Gegenstand, um den sich die Kinder streiten.[1] Rangordnungsstreit entsteht meistens nur um den Besitz eines Balls, um das Vornestehen in der Reihe, oder darum, wer zuerst fertig ist. Auch nehmen die Streitigkeiten in diesem Alter nie bösartige Formen an, sie sind meistens rasch wieder überwunden. Auch Vorbildwirkungen, die aus dem Kreise der Mitschüler stammen, gibt es nicht. Ein gelungenes Bild etwa wird zwar beachtet und als Anreiz zur Nacheiferung genommen, es wird aber noch nicht als Leistung gewertet und daraus die Besonderheit seines Urhebers als eines Könners oder Nichtkönners fixiert. Ein ausgeprägtes Verlangen nach Anerkennung und Geltung in der Klasse ist noch nicht da. Diese Entwicklung wird erst im Verlauf der nächsten Phase erreicht. Im Gefüge des Familienkreises ist das wesentlich anders wo dasselbe Kind bereits die Anerkennung seiner Erfolge durch die Gesamtheit oder durch eines ihrer Glieder erwartet. Vgl. oben S. 4.

Letzterer Hinweis ist übrigens vorzüglich geeignet, zu beweisen, wie gering einerseits die innere Geschlossenheit eines ersten Schuljahres und wie verschieden andererseits das mitseelisch bestimmte Verhalten des einzelnen ist, je nachdem er von einer lockeren oder fester gefügten Sozietät mitgetragen ist.

Bei der geringen inneren Geschlossenheit bleiben die mitseelischen Wirkungen in der Schulklasse auf die genannten massenpsychischen Erscheinungen beschränkt. Die Bindung der einzelnen an die Klassengemeinschaft ist gering; eher ist es die an den gemeinsamen Lehrer, der anfangs der Schulzeit im Erleben des Kindes eine der Elternrolle ähnliche Stellung einnimmt. Zwar macht die Klasse sehr bald den Eindruck der Geschlossenheit und unterscheidet sich darin sogar von den folgenden Schuljahren. Das ist jedoch angesichts der leichten Lenkbarkeit dieser Altersstufe nur ein Ergebnis der Gewöhnung und zum geringsten Teil Rücksichtnahme aus dem Willen zur Gemeinschaft. Jeder einzelne ist noch so sehr auf den

[1] Beispiel dafür ist auch die Verständnislosigkeit, mit der die ersten Zeugnisse entgegengenommen werden.

Lehrer, andererseits noch so wenig auf gemeinsame Leistung eingestellt, daß vorerst jeder für sich eben dem Lehrer zuliebe folgt und auf ihn Rücksicht nimmt. Immerhin wird die dadurch erzielte Geschlossenheit des Auftretens auch schon vom Schüler erlebt und beurteilt, und zwar mehr zweckhaft äußerlich. Tiefere Erfahrungen mitseelischer Art können in diesem Kollektiv nicht entstehen.

2. Die Phase labiler Kameradschaftlichkeit.

a) Daß beim Acht- bis Elfjährigen die Pflege der Kameradschaftsbeziehungen vorherrschend wird, hängt mit seinem gesamtpsychischen Verhalten zusammen. Seinem analysierenden Betrachten erscheint eine Person nicht mehr als die Totalität, mit der er auf der vorigen Stufe in unmittelbaren gefühlsmäßigen Kontakt treten konnte. Sie wird für ihn nunmehr ein eher dinghaftes, sachliches Gegenüber, das er ebenso benützt wie seine Sachen und seine Werkzeuge im engeren Sinn. Dabei wird sein Realismus bis zum zehnten Lebensjahr hin so nüchtern, daß ihm ein tieferes emotionales Erleben und Miterleben entgeht. Rücksichtslos und pietätlos ist sein Verhalten. Der Ganzheitsbezug in seiner naiven undifferenzierten Form geht mehr und mehr verloren. Es sind immer nur bestimmte Seiten der Wirklichkeit, die ihm Gegenstand werden, so daß wir von spezifischen Interessen und Interessengebieten reden können und daß bis Ende des elften Lebensjahres das Spezialistentum die höchste Steigerung erreicht. Andererseits bezieht er gerade daraus den ersten nun auch inhaltlich und sachlich begründeten Geltungsanspruch. In der Schulklasse, bei Zusammenrottungen mit Gleichaltrigen auf der Straße und anderen Gesellungen wurden ihm die Vergleichsmöglichkeiten geboten, die diesen Anspruch bewußt werden ließen. Das alles soll nun das Zustandekommen der Kameradschaft erklären.

Wir sahen, wie sie auf der vorigen Stufe schon als Werksgemeinschaft zustande kam. Sie dauerte in der Regel solange, bis der gemeinsam erkannte Zweck erreicht war. In dieser Phase nun werden schon bestimmte Ziele vorweggenommen, verabredet und der geeignete Mitarbeiter- und Mitspielerkreis dazu ausgesucht. Der Knabe sieht dabei von sympathetischen Momenten völlig ab. Seine Personbeurteilung richtet sich ganz nach dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit oder Tauglichkeit für eine bestimmte Leistung. Sein Geltungsanspruch läßt es andererseits nicht zu, daß er als minderberechtigt in der Kameradschaft steht. Gleichberechtigung gehört zum Wesen der Kameradschaft. Sie setzt sich daher in der Regel aus Gleichaltrigen zusammen, weil die Älteren überlegen, die Jüngeren — vom Zweckgesichtspunkt aus beurteilt — ungeeignet erscheinen. Die Kameradschaft der Neunjährigen zeigt schon deutlich eine planmäßige Zusammenarbeit, bei der sich jeder aus eigenem Entschluß an seine Spezialstelle setzt. Dabei ergeben sich aber auch bestimmte Organisationsformen und Ordnungen, auf die nun der Neunjährige aufmerksam wird. Die Bewußt-

heit dieser Formen erreicht bei ihm bereits den Grad, daß er sie an analogen Einrichtungen der Erwachsenen ablesen kann, um sie mit Verständnis nachzuahmen. Wir zählen zu diesen Organisationsformen auch die Spielregel. Sie wird von nun an zu einer objektiven Instanz, durch die eine persönliche Leitung entbehrt werden kann. Je mehr diese Regel- und Ordnungstendenzen Platz greifen, desto mehr Konstanz zeigt die Kameradschaft und desto größer kann die Teilnehmerzahl sein. Zur Verdeutlichung dieses Fortschritts geordneten Zusammenhalts nur dies eine Beispiel: Während das Fußballspiel der Neunjährigen ohne autoritative Leitung noch ein wildes Rennen nach dem Ball war, nimmt es bei Zehnjährigen bereits einen aus sachlicher Notwendigkeit geregelten Verlauf, bei dem die Aufsicht durch einen älteren Spielleiter entbehrt werden kann.

Zwar verpflichten sich die Neun- bis Zehnjährigen schon durch Zusagen oder schriftliche Verabredungen, dennoch aber besteht Freizügigkeit, keine innere Verpflichtung zum Zusammenhalt, wie er für die nächste Entwicklungsstufe, für die Gruppe im engeren Sinne, charakteristisch ist. Diese Freizügigkeit gestattet ihnen aber auch, heute dieser, morgen jener Kameradschaft anzugehören, sofern ihnen die Häufung einer größeren Zahl Gleichaltriger diese Auswahlmöglichkeit erlaubt. Es sind ausgesprochene Individualisten, die ihre Rolle und ihre Spezialfähigkeit bald in dieser, bald in jener Kameradschaft ausprobieren. Die persönliche Geltung und der eigene Vorteil stehen für sie über den Gemeinschaftsinteressen. Daß sie dabei ihre Rollen zu wechseln lernen, macht sie anpassungsfähiger und darin liegt, neben den Vergleichsmöglichkeiten mit ihresgleichen ein durchaus positiver Ertrag, der sowohl ihrer Selbsterkenntnis auf der einen, als ihrer erhöhten Gemeinschaftsfähigkeit auf der anderen Seite zugute kommt. Was hier im spontanen und reaktiven Hin und Wider mitseelischen Bezugnehmens geklärt wird, ist jedoch auf dieser Stufe noch nicht Gegenstand selbstbeurteilender Reflexion, noch kein Wissen um diese Erfahrungen. Es ist ein unmittelbares Einspielen und Einpassen im praktischen Umgang mit der personalen Umwelt, dem einzelnen wie der Sozietät gegenüber.

Nur in den Fällen können wir von einem Anfang oder gar von einer Verfrühung reflektierten Verhaltens dieser Altersstufe zu den Mitmenschen sprechen, wo das Kind durch Mängel, und zwar namentlich seiner körperlichen Gewandtheit oder manuellen Fertigkeit auf irgendeinem Gebiet unter dem Minderwert geringerer Gemeinschaftsfähigkeit leidet, und wenn es sieht, daß ihm dadurch der Anschluß an eine Kameradschaft versagt bleibt. Aus dem achten bis zehnten Lebensjahr stammen in der Regel die ersten deutlichen Erfahrungen dieser Art, die für die soziale Haltung eines Menschen von entscheidender Dauerwirkung werden können. Angesichts der im folgenden noch gekennzeichneten rigorosen Personbeurteilung, die diese Altersstufe übt, ist dafür nur schwer ein Ausgleich zu schaffen. Wo das Kind selbst den Anlauf

dazu nimmt, gerät es häufig zur exaltierten Überbetonung seiner Geltung bei irgendeiner anderen Gelegenheit, mit dem Erfolg allerdings, daß es um so mehr zum Außenseiter wird. Ein anderes Mal rennt es im Jähzorn gegen die Gruppe oder gegen Vertreter derselben an, um dasselbe zu erreichen. Beachtlich erscheint uns jedenfalls die Tatsache, daß der Anlaß zu unsozialer Dauerhaltung in dieser Zeit meistens in einem Ungenügen körperlicher Art zu suchen ist, über das wir dem Kind entweder durch rechtzeitige Übung oder aber durch seinen Anschluß an eine ältere Gruppe hinüberhelfen müssen.

b) Mannigfach ist auch der Wechsel des Umgangs im Kreis der Zusammenrottungen Gleichaltriger auf der Straße, in der Schule oder bei anderen Gelegenheiten. Maßstab des gegenseitigen Sichvergleichens ist auch hier vor allem die körperliche Gewandtheit, sodann sind es Vorzüge äußerer Art, die körperliche Erscheinung, Gesichtsbildung u. a., Kleidung miteingeschlossen. Letztere wird nun schon ein bewußt gebrauchtes Mittel der Darstellung der eigenen Person und eine erste Grundlage zur Charakterisierung des andern. Außerhalb bleibt aber die Beachtung psychischer Qualitäten, die erst mit dem Beginn der Reifezeit auffällig werden.

Während die Bemühungen einzelner, sich vor der Klasse auszuzeichnen, im ersten Schuljahr noch kein Verständnis fanden, höchstens Neid erregten, wenn z. B. die Betreffenden dadurch der Person des Lehrers näherkamen (also gewissermaßen Neid um den Besitz des Lehrers), werden diese Bestrebungen vom zweiten Schuljahr an mehr und mehr vom Kollektiv aus beachtet. Der wilde Wettbewerb, der Leistungsgesichtspunkt auf den verschiedensten, und sei es auch nur den kleinsten Teilgebieten, die Angeberei und Liebedienerei, das alles ist nun kein Streit mehr um die Gunst des Lehrers, sondern ein Kampf jedes einzelnen um eine bestimmte Rangstelle. Gegen Ende des vierten Schuljahrs und im fünften Schuljahr glaubt der einzelne, sein Ziel in dieser Beziehung erreicht zu haben, wenn er wenigstens auf irgendeinem Gebiet sich an genügend hervorragender Stelle weiß. Daher kennt um diese Zeit jeder seine jeweilige Rangstelle auf den verschiedenen Teilgebieten. Sie schätzen sich darin auch gegenseitig schon ziemlich zuverlässig und — von den Mädchen abgesehen — vor allem auch sachlich ein. Diese Sachlichkeit hat allerdings auch etwas Rigoroses an sich, weil es ihnen nur auf die tatsächliche Leistung ankommt und weil sie zu einer an persönlicher Eigenart relativierten Beurteilung noch nicht fähig sind. Erst mit der Reifezeit bahnt sich die psychologische Personbeurteilung an und dadurch auch ein anderer Gerechtigkeitssinn. Was die Neun- und Zehnjährigen unter Gerechtigkeit verstehen und bei jeder Gelegenheit verlangen, ist nur ein äußerlich genaues Abmessen eines Tatbestandes oder einer Leistung. Sie schlagen alles noch über einen Leisten.

Bezeichnend für dieses Alter sind Fälle, in welchen Kinder, die durch Schulleistungen sich nicht die gewünschte Geltung verschaffen konnten, zu unerlaubten Mitteln greifen, zu Hause etwa Geld entwenden, um in der

Schule oder auf der Straße den großen Mann spielen zu können. Andere werden, wenn es ihnen nicht verwehrt wird, zu Angebern und Verrätern, nicht aus Verpflichtung der Gesamtheit gegenüber oder aus moralischen Einsichten heraus, sondern zum Ausgleich ihrer angeblich verkannten Geltung. Solche Kinder können gelegentlich Kristallisationspunkt kameradschaftlicher Gruppierungen werden. Man wird jedoch solche Bildungen nicht als Kameradschaften im strengen Sinne bezeichnen, auch wenn man von einer ethischen Bewertung absieht. Denn die Beziehungen sind zu wenig wechselseitig und gleichberechtigt im oben gekennzeichneten Sinne. Eher können sie zu der für das Reifealter etwa um das dreizehnte bis vierzehnte Jahr charakteristischen Banden- und Cliquenbildung gezählt werden. Der Anreiz und die „Führung", die von dem Verführer ausgeht, ist auf dieser Stufe noch vorübergehend und zu schwach, als daß die Anhänger sich für längere Zeit gebunden fühlten. Kennzeichnend dafür ist die Bereitschaft, mit der sie ihren „Wohltäter" verraten, was bei der Bande oder geschlossenen Gruppe unmöglich ist.

Auch Führer in gutem Sinne gibt es unter Gleichaltrigen dieser Stufe, in den Haufenbildungen oder in der Schulklasse ebensowenig wie in der engeren Kameradschaft. Wo einer sich zum Führer einer größeren Gruppe oder der Klasse aufspielt, da ist er höchstens geduldet. Meist muß er alles selbst tun, wenn er seine Stelle wahren will.

All diese Tatbestände zeigen die ungeheuren Spannungen, die zwischen dem einzelnen und dem Haufen bestehen. Nehmen wir noch die Gegensätzlichkeiten zwischen Schüler und Schüler, sowie zwischen einzelnen Kameradschafts- und Interessengruppen, die wilden Raufereien und oft recht lang dauernden Streithändel hinzu, so wird es klar, warum um die Zeit des vierten und fünften Schuljahrs die Klasse einer besonders straffen Leitung bedarf. Nur dort, wo der Lehrer zu hart oder nach dem Urteil der Schüler ungerecht wird, fühlt sich der Haufe solidarisch. Er stellt sich im „Klassengeist", d. h. mit sog. öffentlicher Meinung dem Lehrer entgegen. Daß es möglich ist, diese Erscheinungen in Zukunft etwas zu mildern, vielleicht infolge des erzieherischen Einflusses der Jugendbünde, halten wir für wahrscheinlich. Irgendwie aber werden solche oder ähnliche Spannungen immer um diese Zeit ihren Höhepunkt erreichen. Im Bewußtsein der Knaben dieses Alters haben sie etwas vom romantischen Zauber des Räuber- und Indianerspiels an sich. Es scheint, als ob sie ohne diese „Streitluft" nicht leben könnten.

c) Bei Mädchen ist diese Entwicklung überall etwas abgemildert. Bei ihnen sprechen die sympathetischen Regungen auch weiterhin mit. Rücksichtnahme dem einzelnen wie der Gesamtheit gegenüber geht darum nie ganz verloren. Sie bleiben daher auch der Familie in viel stärkerem Grade verpflichtet als die Knaben.

Den Knaben bietet die Familie nicht mehr die Möglichkeit zu genügend

vielseitiger Betätigung ihrer Interessen. Sie wird ihnen zur bloßen Versorgungsstelle. Dienstleistungen, zu denen sie herangezogen werden, erscheinen ihnen bei dem starken Zug zur Kameradschaft und zum Haufen der Gleichaltrigen immer mehr oder weniger als Zwang, sofern sie im Familienkreis nicht die Rolle des kleinen Erwachsenen mimen dürfen. Wer im Kreis der Kameraden noch etwas von der zärtlichen Verbundenheit zur Familie zeigt, wird von ihnen als Mutterkind verlacht. Nur bei besonderen Anlässen, etwa bei Festen, kommen Anzeichen der ursprünglichen Verbundenheit wieder zum Vorschein.

d) Freundschaften sind selten. Wo wir ein Kind darin antreffen, ist es in der Regel die Freundschaft mit einem älteren. Sind es Freundschaften zwischen Gleichaltrigen, so handelt es sich meist um Sonderfälle, um Außenseiter, die entweder von den üblichen Gruppengebilden dieses Alters zurückgestoßen wurden oder von sich aus die Berührung mit ihnen meiden. Die Ausnahmen, daß es um diese Zeit, in der die Distanzierung der Geschlechter am größten ist, auch Freundschaften zwischen Knaben und Mädchen gleichen oder ähnlichen Alters gibt, sind namentlich aus Biographien von Dichtern oder Musikern festzustellen, deutliche erotische Beziehungen sind dabei nicht im Spiele. Vielmehr handelt es sich hier um Sonderentwicklungen, bei denen eine einseitige oder überdurchschnittliche Begabung die allgemein üblichen und größeren Kreise meidet, kein Verständnis von ihrer Seite erwarten kann oder ausgestoßen wird. Wir konnten diese Betrachtung noch nicht eingehend verfolgen. Es wäre aber eine notwendige Ergänzung, die sozialpsychologische Durchschnitts- oder Normalentwicklung von diesen Ausnahmefällen her zu beleuchten.

e) Schließlich sei noch auf die sprachlichen Erscheinungen aufmerksam gemacht, die bei jeder enger verknüpften Gruppenbildung zu beobachten sind. Je geschlossener ein mitseelisches Gebilde ist, desto deutlicher werden wir Sprachbildungen feststellen können, die für die betreffende Sozietät spezifisch sind, so daß umgekehrt deren Fehlen ein Merkmal sein kann für die Labilität eines mitseelischen Gebildes. — Um das zehnte Lebensjahr zeigt bereits der Verkehr der Klassenkameraden oder der Glieder einer engeren Kameradschaftsgruppe in den sprachlichen und gestischen Wendungen die Sucht nach einem Jargon, der sich zunächst noch in allgemeinen übernommenen Schlagwörtern oder Zeichen und in einer äußerlich schematischen Angleichung der Umgangssprache ergeht. Mehr und mehr wird ihr aber eine Bedeutung beigelegt, die nur noch dem Gruppenzugehörigen verständlich bleibt, und daraus entwickelt sich dann auf der nächsten Stufe durch Neubildungen oder Wortverstümmelungen u. dgl. eine Geheimsprache, die jeweils ihrem engeren Zirkel eigen ist. Der Übergang, der hier angedeutet ist, läßt sich sehr schön durch die Spitznamen oder Übernamen, zum Teil Schimpfnamen belegen, die um diese Zeit gebraucht werden. Während die Neun- bis Zehnjährigen einen Otto Binder noch als „Obe“,

einen Oskar Weber als „Owe", einen Siegfried als „Sieger" bezeichnen, stellen wir bei den Zwölfjährigen Namen wie „Geiß" (= Ziege), Didimann (= Zappelfritz), Dieland (= langer Kerl), Affe, Lolle, Bomber usw. fest. Der Fortschritt vom äußerlichen Zusammenziehen etwa der Anfangsbuchstaben zu den plastischen Analogien aus der Vorreife- und Reifezeit hängt zwar auch mit der Entwicklung tieferer psychologischer Personbeurteilung zusammen. Er ist aber zugleich auch Kennzeichen für den Grad der Gemeinschaftsverbundenheit. Der einzelne besitzt nicht mehr bloß eine Rangstelle wie im lockeren Haufen oder in der labilen Kameradschaft der Acht- bis Zehnjährigen, sondern eine von der Gemeinschaft typisch erfaßte Gliedfunktion, die durch eigene sprachliche Prägung gekennzeichnet wird. Sie zu übersetzen, ist in der Regel schwierig; sie wirkt aber ohne weiteres einleuchtend, wenn man die Rolle des Betreffenden sieht, die er im Gemeinschaftskreis spielt.

Wir haben damit die wesentlichsten Symptome genannt, die für die sozialpsychologische Entwicklung dieser Altersstufe zu beachten und zu deuten sind. Wo wir auch das Kind antreffen, in der Kameradschaft, in losen Haufen oder Zusammenrottungen, in der Schulklasse, in der Familie oder in Spielgemeinschaften, überall ist der individualistische Zug vorherrschend. Unverkennbar bleibt aber trotz aller Labilität der mitseelischen Bezogenheit, trotz des autistischen Zugs zur Unabhängigkeit vom größeren Verband und trotz des Versuchs, über Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Sozietät stets frei zu bestimmen, der gegen das elfte Lebensjahr immer stärker werdende Gesellungstrieb. Es ist ein fortwährendes Suchen nach den tieferen Motiven echter Gemeinschaftsverbundenheit, das erst auf der nächsten Stufe, in der Gruppe und in den romantisch-sentimentalen Freundschaftsbeziehungen deutlichere Ziele findet.

III.

Noch nicht erwähnt haben wir bisher die Frage, wie weit das Kind gegenüber den größeren Sozietäten, wie Heimatgemeinde, staatlich-völkische Gemeinschaft, Kirche, Stand u. a. in mitseelischer Beziehung steht. Für das Kind und in der Redeweise des Kindes dieser und der vorhergehenden Periode ausgedrückt, sind all diese größeren Gebilde ein „man". Das wird deutlich in Redewendungen wie: In Tübingen spricht „man" so; in Reutlingen hat „man" das auch; in der Hitlerjugend und beim Jungvolk darf „man" Schulterriemen tragen. Mit dem „man" ist offenbar die Selbstverständlichkeit des Eingeordnetseins gemeint. Selbst bei Siebenjährigen finden sich schon Urteile, die zeigen, wie stark die Achtung diesem „man" gegenüber ist, wenn z. B. ein Knopf an der Uniform als nicht vorschriftsmäßig mit der Wendung getadelt wird: Das hat „man" doch nicht.[1] Vielleicht steckt dahinter die Ahnung von dem Zwang und von der dem Kind suggestiv

[1] Jörg S. mit 6,2 J.

überkommenen Heiligkeit der Konvention, der Sitten und Gebräuche. Solch kleine Einzelheiten und Anlässe, nicht nur Fahnen und gemeinsame Kundgebungen der Erwachsenen können dem Kind symbolisch werden für diese großen mitseelischen Bezirke. Grenzerlebnisse bei der Begegnung einer andern, gleichgeordneten Sozietät (z. B. Mundart und Stammeszugehörigkeit) sind ebenfalls Gelegenheiten, durch die es über das nur nachgesprochene Wissen hinaus einen direkteren mitseelischen Eindruck von diesen übergreifenden Gemeinschaften gewinnt. Rechtliche, körperschaftliche, staatliche und andere Institutionen, sofern sie durch Symbole oder symbolische Manifestationen dem Kind eindringlich werden, können ihm schon frühzeitig einen unmittelbaren oder durch Belehrung und Besinnung vermittelten Eindruck verschaffen von dem Einbezogensein auch seiner Person in die staatlich-völkische, bzw. in die Stammes-, Bluts- und Standesgemeinschaft. Der Beruf des Vaters, Arbeitsdienst, SA, Polizei, Wehrmacht sind Beispiele, durch die es auf die Gemeinsamkeit des Wirerlebens eines größeren, wenngleich für das Kind nicht überschaubaren Kreises aufmerksam wird. Schon bei Acht- bis Neunjährigen konnten wir solche Besinnungen mühelos herbeiführen, wenn wir etwa vom Eigentumsbegriff aus darauf kamen, daß einzelne Häuser, Gebietsteile usw. einer Gemeinschaft gehören, zu der sich das Kind in einer Wirbeziehung stehend erkennen und somit sagen konnte, daß sie auch ihm gehören. Wir müssen uns in diesem Rahmen auf die wenigen Hinweise beschränken.

Die sozial-psychologische Entwicklung weist eindeutig darauf hin, daß Gemeinschaftsverbundenheit und Gliedschaftsbewußtsein nicht zuerst durch Belehrung und wissensmäßige Durchdringung, sondern durch unmittelbares Miterleben und Mittun, wie es in den Jugendverbänden und außerschulischen Gefolgschaften im Rahmen der nationalpolitischen Erziehungsbewegung der Gegenwart gepflegt wird, zustande kommt. Im Gegenteil, die sog. staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung einer vergangenen Zeit lenkte die Aufmerksamkeit des einzelnen allzusehr auf die äußeren, meist viel zu abstrakten organisatorischen Seiten der mitseelischen Gebilde. Sie erzielte dadurch eine Distanz, durch die das unmittelbare Gefühl für die Gemeinschaftsverbundenheit als der elementarsten Daseinsbedingung eines Individuums im gleichen Maße verloren ging, in dem das bloß intellektuelle Wissen um diese Abhängigkeiten Platz griff. Die gegenwärtige Erziehungsbewegung ist im Begriff, gerade darin neue Wege zu beschreiten. Was wir in der familiären Gebundenheit des Kindes angelegt sahen, das sollte in organischer Erweiterung hinführen zum Darleben völkischer Gemeinsamkeit.

Für die psychologische Forschung eröffnen sich dadurch neue Beobachtungsmöglichkeiten, die für das engere Gebiet dieser Abhandlung vor allem in den Jugendverbänden zu suchen wären. Wir erwarten daraus wichtige Ergänzungen unserer entwicklungspsychologischen Betrachtung.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

VI. Kongreß für Heilpädagogik.

Die Gesellschaft für Heilpädagogik veranstaltet ihren nächsten Kongreß vom 26.—28. Juli 1934 in München. Die als vorläufig bekanntgegebene Vortragsfolge nennt an Gegenständen, die von namhaften Fachvertretern behandelt werden: Einführung in die allgemeine Vererbungslehre. — Rassenhygiene in Volk und Staat. — Über den Stand unseres Wissens auf dem Gebiete der körperlichen und der geistigen Erbkrankheiten und die sich daraus ergebenden eugenischen Notwendigkeiten. — Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und seine Durchführung bei schwachsinnigen, epileptischen, blinden, tauben, schwer körpergebrechlichen, frühgeisteskranken Kindern und Jugendlichen und bei Fürsorgezöglingen. — Erbbiologische Gesichtspunkte bei der Eheberatung, bei Erziehungs- und Fürsorgemaßnahmen. — Soziale und erzieherische Notwendigkeiten bei der Unfruchtbarmachung. — Die natürliche vorgeburtliche Ausmerze Minderwertiger durch den Frühtod. — Erste Anzeichen der körperlichen und der geistigen Erbanomalien im Kindes- und Jugendalter (Frühdiagnose). — Diagnose „angeborener Schwachsinn". — Kriminalbiologische Probleme des Strafrechts im Zusammenhang mit Erziehungsfragen im Strafvollzug, in der Entlassenenfürsorge und in der Sicherungsverwahrung. — Biologische Gesundheitsstatistik des Schulalters. — Einfluß des Grades und der Art der intellektuellen Begabung auf die Entstehung von Charakteranomalien. — Heilpädagogik und Charakterologie des Kindes. — Pädagogisch-psychologische Begutachtung als Voraussetzung einer Erziehung im Sinne der Erblehre. — Die psychiatrische Begutachtung von Kindern und Jugendlichen. — Biologische Gebundenheit und erzieherische Freiheit in der Heilpädagogik. — Anlage- und Umweltverhältnisse beim lernbehinderten und beim sprachlich zurückgebliebenen Kind. — Der arbeitliche Ansatz Erwerbsbeschränkter und die staatliche Bedeutung heilpädagogischer Maßnahmen. — Familienpflege bei Geisteskranken. — Mangel an heilpädagogischer Behandlung als Bedingung der Jugendkriminalität. — Die Entfaltung der Erbanlage durch Pflege und Erziehung und die kulturelle Bedeutung heilpädagogischer Hinwendung.

Anmeldungen sind bis zum 10. Juli zu richten an die Kongreß- und Verkehrsstelle München, Hauptbahnhof-Südbau.

*

Nachrichten.

Das Pädagogisch-psychologische Institut München der Fachschaft bayrischer Volksschullehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbunde veranstaltet vom 30. Juli bis 2. Aug. eine Tagung, die Inhalt und Form der Schulbildung im neuen Staate aufzeigen soll. An Vorträgen, die im großen Hörsaale der Universität stattfinden, werden angekündigt: Einführung (Oberstadtschuldirektor Jos. Bauer, München); Die wissenschaftliche Bildung im nationalsozialistischen Erziehungsplan (Reichsleiter des NSLB, Staatsminister Hans Schemm); Der Einfluß der geistigen, körperlichen und musischen Bildung auf den Charakter (Univ.-Prof. Dr. Ernst Krieck, Heidelberg); Deutsche, realistische und humanistische Bildung (Vortragender steht noch nicht fest); Was bedeutet für ein Volk das Wissen um seine Geschichte? (Univ-Prof. Dr. Karl A. v. Müller, München); Die Bedeutung der Naturwissenschaft und

Technik für Kultur und Schule (Prof. Dr. Konrad Matschoß, Berlin, Führer des Vereins deutscher Ingenieure); Führerauslese und Führerschulung (Priv.-Doz. Dr. R. Höhn, Heidelberg und Dr. Kolb, Koburg); Bäuerliche Bildung (Dr. Landgraf, Schulungsleiter im Bayer. Landwirtschaftsrat).

Anfragen sind zu richten an den Geschäftsführer Friedrich Schug, München 25, Gotzingerstraße 42,Ir. Gebühren 6.— RM, nach dem 20. Juli 7.— RM; Einzahlungen auf das Postscheckkonto 29097 des Päd. psych. Instituts München.

* *

Schrifttum.

Karl Haushofer, Prof. Dr., Wehrwille als Volksziel. Frankh'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart. 2. Aufl., o. J. 32 S. Kart. 0.80 RM.

Der unbestrittene Führer der deutschen Geopolitik bietet hier in zusammenfassender Darstellung eine im Dienste der Erziehung zum Wehrwillen stehende Behandlung der wesentlichen Grundtatsachen der Wehrkunde. Ein fast übergroßer Reichtum anregender Gedanken und aufwühlender Erkenntnisse ist dabei, wie in fast allen Schriften des gleichen Autors, auf schmalen Raum zusammengedrängt. Aber auch so erhält man einen Eindruck von der außerordentlichen Bedeutung dieses Wissenschaftssektors für die nationalpolitische Neuorientierung des deutschen Menschen, an deren Ende der soldatische Mensch steht. Wem es ernst ist um ein Soldatentum, das zugleich geistiger, politischer und haltungsmäßiger Art ist, der wird von dieser Schrift Haushofers nachhaltige Eindrücke empfangen. h.

K. Fr. Probst, Dr., Philologen der Nation. Deutsche Dichter und Erzähler der Gegenwart über die Aufgabe des Deutschlehrers. Verlag Boltze, Karlsruhe, o. J. 80 S. Kart. 2.80 RM.

Es war ein Zeichen mangelnder nationaler Verantwortung, als unter dem Einfluß des Positivismus im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an die Stelle philosophischer Totalbetrachtung (auch über die Kreise der philologischen Fächer hinaus) der philologische Spezialismus trat. Die Überwindung dieser für einen wirkungsvollen Unterricht in der Muttersprache hinderlichen Einstellung bahnte sich in der jüngeren Vergangenheit sowohl in der Neubewertung bestimmter literargeschichtlicher Zeitalter, im besonderen der Romantik, als auch in der Neuerweckung der Sprachphilosophie an. Wenn wir heute, trotz einer größeren Zahl verheißungsvoller Ansätze, zu einer Neubelebung des Deutschunterrichts aus der Wesenskenntnis deutschen Volkstums und echten Sprachgeistes heraus auch noch nicht überall durchgedrungen sind, so mehren sich doch die Anzeichen für eine Neuorientierung, von der für die Folgezeit erzieherische und bildnerische Wirkungen von entscheidender Bedeutung erwartet werden können. Zu diesen erfreulichen Anzeichen rechne ich die Schrift von Probst. An Hand einer Rundfrage, der ein ausführlicher Fragebogen über Sprache, Stil und Aufsatz beigegeben war, wandte er sich unter Bezugnahme auf sein deutsches Sprach- und Stilbuch an eine große Zahl zeitgenössischer Schriftsteller, die zu einem erheblichen Teil ausführlichere oder knappere Antworten lieferten. Dem Verfasser, der selbst auf dem Boden neuromantischer Sprachwissenschaft steht, kam es in seiner Auswertung der Angaben, die ihm auf seine Fragebogen zugingen, und in seinen eigenen Darlegungen zur Frage der „inneren Sprachform" im wesentlichen darauf an, den Nachweis zu erbringen, daß die neuromantische Einstellung zur Sprache, die ihn bei der Abfassung seines Lehrbuches leitete, auch von den Schriftstellern der Gegenwart, soweit sie den Zusammenhang zwischen Muttersprache und Volkstum erleben und betonen, geteilt wird. Durch diese Einstellung erhält sein Büchlein, das Darlegungen des Autors über das Wesen der Sprache und die Antworten der befragten Schriftsteller in einen widerspruchslosen Zusammenhang zu bringen sucht, eine eigentümliche Note: Es will unter Anrufung maßgebender Beurteiler die Berechtigung eines bestimmten Standpunkts erweisen. Darum fehlt ihm der Charakter einer systematischen Untersuchung eigentlich wissenschaftlicher Art. Gleichwohl erfüllt es seinen Zweck, weil es lebendig und anregend wirkt. Es dient dem völkischen Aufbau, indem es eine Brücke zwischen Wissenschaft, Unterricht und zeitgenössischer Literatur zu schlagen sucht. h.

H. W. Ziegler, Prof. Dr., Wehrerziehung im neuen Geiste. Verlag Kurt Stenger, Erfurt 1934. 56 S. Kart. 2.40 RM.

In klarer und eindringlicher Sprache umreißt hier ein Vertreter der jüngeren Generation die Aufgaben neuer Wehrerziehung. In deutlicher Abhebung wird der Geist der älteren Wehrerziehung dem „neuen Geist" gegenübergestellt, der mehr als jener auf die innerseelischen Kräfte zurückgreift, auf denen deutsche Wehrhaftigkeit in der Vergangenheit ruhte und aus

denen sie im Kriege ihre unerhörten Widerstandskräfte gewann. Z. ist aber nicht nur ein eindringlicher Künder dieses urdeutschen Wehrgeistes; es kommt ihm vielmehr ganz besonders darauf an, zu zeigen, welche besonderen Möglichkeiten für eine neue Wehrerziehung durch die eigentliche Struktur der einzelnen Alters- und Entwicklungsstufen gegeben sind. Gerade in dieser Vereinigung grundsätzlicher und entwicklungspsychologischer Betrachtung liegt der besondere Wert seiner Schrift. Wer ihr folgt im Gebiete der körperlichen Ertüchtigung der Jugend sowohl als bei der Verwirklichung der spezielleren Aufgaben der Wehrerziehung, ist dagegen gesichert, in unjugendlicher Form Forderungen an die heranwachsende Generation zu stellen, deren Erfüllung ihrem Wesen zuwiderläuft. Darum scheint Zieglers aus völkischer und pädagogischer Verantwortung heraus geschriebene Schrift berufen, die Aufgaben der Wehrerziehung in die Beleuchtung der Idee einer zugleich organischen und politischen Bildung zu rücken. h.

Hans Surén, Volkserziehung im Dritten Reich. Manneszucht und Charakterbildung. Stuttgart, Franckhsche Verlagshandlung 1934. 155 S. Kart. 2.80 RM.

Die vorliegende Kampfschrift verdient vielseitigste Beachtung! Verf. hebt in überzeugenden Darlegungen den hohen Schulungswert der Leibesübungen für Manneszucht und Charakterbildung hervor, setzt sich kritisch mit dem Geist der älteren Wehrerziehung — besonders in der Frage des Drills und der Massendisziplin — auseinander und betont demgegenüber die grundlegende Bedeutung aller körperlichen Selbstzucht sowie alles Seelischen und Gefühlsmäßigen für die innere Einsatzbereitschaft. Die Pflege der vitalen und irrationalen Werte als Vorbereitung auf jede starke Beanspruchung der psychischen Widerstandskraft ist ihm wichtigstes Anliegen. Sie erfordert einen weniger gewaltsamen, mehr organischen Weg der Erziehung, welcher dem germanischen Bedürfnis nach Naturverbundenheit wie nach echter Führung und Gefolgschaft gerecht wird.

Einen für unsere äußere und innere Lage durchaus möglichen und geeigneten Weg zur Verwirklichung dieser Gedanken sieht Surén im freiwilligen Arbeitsdienst, den er zu einer Arbeitsvolksdienstpflicht ausgebaut sehen will. Die Gegenüberstellung und Abgrenzung der Aufgaben und Eigenart von Reichswehr, SA und AD, welche von dieser Grundlage aus bis in Einzelheiten hinein durchgeführt wird, wirkt klärend und anregend; die reichhaltigen Vorschläge zur konkreten Durchgestaltung der Ausbildungsarbeit im FAD. sind sehr zu begrüßen. Sowohl nach der grundsätzlichen wie nach der praktischen Seite hin ist das Buch auch allgemein pädagogisch bedeutungsvoll.

Rostock. H. W. Ziegler.

Kurt Schwedtke, Gegen das Schlagwort in der Erziehung. Frankfurt a. M. Diesterweg 1934. 48 S. Geh. 1.20 RM.

Verf. übt aus dem Erlebniskreis des Schulmannes der älteren Generation heraus Kritik an manchen Schlagwörtern der überwundenen Pädagogik, wie „Jahrhundert des Kindes", „Kampf der Generationen", „sexuelle Not der Jugend" und „Freie Bahn dem Tüchtigen". Er versteht es, die unheilvolle Wirkung solcher oft mißverstandener und mißbrauchter Schlagzeilen besonders für die höhere Schule jener Jahre zu veranschaulichen und setzt von da aus zu manchen beachtenswerten Forderungen für die Neugestaltung unserer Erziehungsarbeit an.

Rostock. H. W. Ziegler.

Karl Hartlieb, Die Erkenntnisgrundlagen der Bildsprache. Eßlingen N., Verlag der Burgbücherei (Wilh. Langguth) 1933. 90 S. mit 17 Abbildungen. Geh. 4.— RM.

Die vorliegende Spezialuntersuchung kann als Ergänzung der Untersuchungen von R. Kienzle „Das bildhafte Gestalten als Ausdruck der Persönlichkeit" nach der Seite der objektiven, formalen Bildordnung bezeichnet werden. Verf. bemüht sich um eine Durchdringung des erkenntnistheoretischen Gehaltes des Bildes. Nach kurzer Klärung seiner Hauptbegriffe und überblickender Darstellung der Beziehungen zwischen Zeichenentwicklung und allgemeiner Entwicklung fügt Verf. einen historischen Zwischenteil ein, in dem er den formalen Übereinstimmungen der Bildanordnung nachgeht, die sich zwischen der Entwicklung der kindlichen Bildsprache und derjenigen der bildenden Kunst vom Paläolithikum bis zur Gegenwart feststellen lassen. Als Ergebnis formuliert er den Satz, daß das bildnerische Schaffen von Anbeginn der Einzelentwicklung wie der Kulturentwicklung an der Entfaltung der geistigen Kräfte, dem Drang nach Erkenntnis, gedient hat. Den Schlußteil der fleißigen Schrift bilden konkrete, lehrplanartige Vorschläge für die Gestaltung der Unterrichtsarbeit der Volksschule.

Rostock. H. W. Ziegler.

Fritz Künkel, Grundzüge der politischen Charakterkunde. Fachschriften zur Politik und staatsbürgerlichen Erziehung, hrsg. von E. v. Hippel-Königsberg. Berlin, Junker & Dünnhaupt. 2. A. 1934. VII, 110 S. Kart. 3.20 RM.

Von dem grundlegenden Gegensatz Ichhaftigkeit — Wirhaftigkeit aus unternimmt es der

Verf., den Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Formen der Gemeinschaft und dem Einzelmenschen als der wichtigsten Beziehung aller politischen Betätigung und Erziehung nachzugehen und Fehlformen dieser politischen Entwicklung aufzuzeigen. In geschichtlicher Betrachtungsweise verfolgt er frühere Stufen der Wirhaftigkeit (Urwir und gestuftes Wir in Germanentum und feudalem Lehenswesen), weist auf die Gefahren der Mutlosigkeit und Erstarrung hin und behandelt insbesondere die Ausprägung des ichhaften Individualismus („Star", „Heimchen", „Cäsar", „Tölpel"). Was Künkel weiter über Mitläufertum und getarnte Ichhaftigkeit, über Scheinheilungen zur Wirhaftigkeit, über Führertum gerade in der heutigen Entwicklungsstufe einer zerbrechenden Ichhaftigkeit, über Gefolgschaft und politische Erziehung in Gruppen, die zur Wirhaftigkeit reifen, ausführt, verdient seiner ausgesprochenen Gegenwartsbezogenheit, Wirklichkeitsnähe und aufbauenden Bedeutung wegen starke Beachtung.

Rostock. H. W. Ziegler.

E. R. Jaensch, Prof. Dr. und Mitarbeiter, Eidetische Anlage und kindliches Seelenleben. Studien und Abhandlungen zur Grundlegung der Eidetik und Jugendanthropologie. Verlag Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1934. XVIII und 503 S. mit 57 Abb. i. T. st. Brosch. 24 RM.

Der verdiente Marburger Psycholog E. R. Jaensch legt in diesem umfangreichen Bande eine Anzahl von Arbeiten vor, die, zum größten Teil von der Erforschung der subjektiven Anschauungsbilder ausgehend, bisher schon in der Zeitschrift für Psychologie, Band 84 bis Band 130 erschienen waren. Während die früheren Arbeiten ausschließlich an das Phänomen der Anschauungsbilder anknüpfen und sich um die Herausentwicklung der von Jaensch unterschiedenen Gedächtnisstufen und deren Gründe bemühen, sind die letzten Arbeiten von der Absicht geleitet, die gewonnenen Erkenntnisse durch Verbindung mit neueren typologischen Einsichten des Jaensch'schen Forschungskreises zur Darstellung des Jugendtypus überhaupt zu verbinden. So schlägt sich in der Abfolge der Arbeiten, die einem Zeitraum von mehr als 12 Jahren entstammen, zugleich auch die Entwicklung der jugendkundlichen Forschungsweise nieder, die durch Jaensch und seine Mitarbeiter geleistet wurde. Eine Einführung aus der Feder Jaenschs bringt die eidetischen Tatbestände mit dem Kultur- und Erziehungsproblem der deutschen völkischen Bewegung in Zusammenhang. Ein Schlußaufsatz über Kindheitsstrukturen und biologische Wertfrage, der neue und weiterführende politische, philosophische und medizinische Probleme aufgreift, stellt dann noch einmal in besonders eindrücklicher Weise die Zusammenhänge biologischer Jugendforschung mit zentralen Problemen der Gegenwart her. h.

Joh. Wittmann, Prof. Dr., Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. Zweite sehr erweiterte Auflage. Müller & Kiepenheuer. Potsdam 1933. XXXII und 422 S. Kart. 9.80 RM.

Im Jahre 1929 gab der Kieler Psycholog und Pädagog Wittmann im Selbstverlag ein Buch heraus, das neben grundsätzlichen Ausführungen über die Theorie eines ganzheitlichen Unterrichts Berichte über praktische Erfahrungen brachte, die bei der Erprobung dieses Unterrichts an einer Anzahl von Schulen seit 1924 gewonnen worden waren. Dieses Buch ist mittlerweile vergriffen und erscheint nunmehr wesentlich erweitert unter neuem Titel. In seiner gegenwärtigen Gestalt besteht es aus einem theoretischen Teil, der gegenüber der früheren Auflage wesentlich erweitert und grundsätzlicher gestaltet ist und folgende Probleme behandelt: Die besonderen Aufgaben eines Anfangsunterrichts, die Bildung von Anschauungen und Begriffen, die Ordnungsbegriffe, Erziehungsmöglichkeiten und Erziehungsaufgaben eines ganzheitlich bestimmten Unterrichts, Begriff des ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts. Der praktische Teil, der mit reichlichen Beispielen durchsetzt ist, behandelt zunächst allgemeine didaktische und methodische Forderungen und wendet sich sodann der Frage eines ganzheitlichen Anschauungsunterrichts, der ganzheitlichen Gestaltung des Heimatkunde-Unterrichts, der Darstellung des ganzheitlichen analytisch-synthetischen Rechenunterrichts und der Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts, gleichfalls wieder unter ganzheitlichem Aspekt, zu.

Der besondere Wert des Buches liegt darin, daß es mit der Verbindung von Theorie und Praxis ernst macht, indem es seine theoretischen Grundlagen aus echt wissenschaftlicher Gesamthaltung und unter Berücksichtigung maßgebender wissenschaftlicher Erkenntnisse der Gegenwart gewinnt, und zugleich die Praxis der Schule in der vollen Konkretheit sieht, in der sie nur dem Lehrer begegnet, der sich selbst im Innersten von seinen Aufgaben getroffen fühlt. Das Buch erscheint als erster Band einer von Wittmann geplanten Schriftenreihe „Wege zur neuen Volksschule", für welche Reihe nach Mitteilung des Vorworts Schriften über: Die ganzheitliche Lesemethode, über Erziehung und Unterricht im Licht einer ganzheitlichen Auffassung des Menschen, über den Unterricht im ersten Schuljahr als Gesamtunterricht, über

Heimatkunde-Unterricht als Gesamtunterricht, über Probleme der Sprachpsychologie und Spracherziehung vorgesehen sind und die auch eine Fibel zum Gebrauch beim ganzheitlichen Lesen sowie eine Rechenfibel bringen soll. Wir empfehlen Wittmanns Buch aufs nachdrücklichste. h.

Siddy Wronsky und Arthur Kronfeld, Sozialtherapie und Psychotherapie. Carl Heymann, Berlin 1932. VIII u. 120 Seiten. 4.— RM.

Dieses kleine Buch ist ein vorzüglich gearbeiteter Ersatz für ein Lehr- oder Handbuch, der noch in den ersten Anfängen ihrer Ausbildung sich befindenden Sozialtherapie.

Im ersten Teil behandelt Wronsky die Grundlagen der Sozialtherapie, die hier als „praktische Fürsorge" aufgefaßt ist. Nach einer allgemeinen soziologischen Behandlung der Fürsorgeprobleme werden eingehend deren Methoden praktisch demonstriert und einsichtsvolle psychologisch durchgeklärte, theoretische Unterweisungen gegeben. Soziale Anamnese, Untersuchung, Diagnose, Prognose und Therapie werden so demonstriert. — Den zweiten Teil bildet eine von Kronfeld verfaßte, für das Buch zugeschnittene Darlegung der „Grundlagen der Psychotherapie", die wegen ihrer Klarheit und ausgezeichneten Darstellung das Buch weit über die Kreise hinaus wertvoll macht, denen es zubestimmt ist. Durchkreuzt an sich das sozial-therapeuthische Problem vielseitig das pädagogische, so sind neben den wertvollen praktischen Anweisungen viele lehrreiche theoretische psychologische Hinweise zu finden, die zu kennen pädagogischem Arbeiten wertvoll und anregend sein müssen.

Alsfeld (Hessen). Dr. Ernst Harms.

Karl Odenbach, Neue Versuche über Denktypen. (Manns päd. Mag. Nr. 1363.) Beyer & Söhne, Langensalza 1932. 84 Seiten. 3,90 RM.

Odenbach versucht den praktischen Nachweis für einen Gesichtspunkt zur Denk- und Infantilpsychologie zu erbringen, den er früher schon verfochten hat. Das kindliche Denken sei „katazentrisch" im Gegensatz zu dem konzentrischen des Erwachsenen und dem azentrischen des Geisteskranken. Dieser Gesichtspunkt betrachtet den gewöhnlich als den „analogischen" Charakter des kindlichen Denkens bezeichneten von seiner denktechnischen, logischen Seite. Unter dem konzentrischen Charakter des Denkens des Erwachsenen versteht Odenbach, „daß die einfache Denkbewegung dränge, eine gerade Verbindung zwischen zwei zu verbindenden Vorstellungspunkten herzustellen", die dann eben konzentrisch zu dem zu findenden Begriffe gelagert sind: Tag — Datum — zu Kalender (S. 15). Diesen, wie man wohl sagen kann, systematisierenden und systemhaft zentrierten, nach gleichen Denkbahnen trachtenden und von solchen ausgehenden und zu ihnen zurückkehrenden Charakter hat das infantile Denken nicht. Dessen Eigenart stellt sich Odenbach so dar: „Fluktuierende Vorstellungspunkte, ungewöhnliche, emanierende, nicht vorausbestimmbare Denkbahnen, das Denkmaterial auf grund funktioneller Bindungen zusammentragend, weniger in substanzieller Richtung bewertend, mit subjektiven und weniger in konventionellen Bindungen verlaufend." „Nicht logische Schlußverkettungen, sondern synoptische Überschau auf grund funktioneller Verwandtheit und Ähnlichkeit." Diesen katazentrischen Charakter des infantilen Denkens weist Odenbach mit Hilfe von 12 selbstgebildeten Tests und 3 Kontrolltests, die er an über 2000 Kindern erprobt hat, in einleuchtender Weise nach. Aus den Einzelergebnissen dieser Versuche sei vermerkt, daß im Gesamtdurchschnitt die Knaben den Mädchen im katazentrischen Denken überlegen, hingegen im konzentrischen unterlegen sind (S. 63).

Kritisch scheint mir zu diesen Untersuchungen hinzuzufügen notwendig, daß, so dankenswert sie sind, sie doch eine wesentliche Vertiefung und zwar vor allem nach der evolutionären Seite der „geistigen Entwicklung" des Kindes selbst bedürfen. Was Odenbach über das „warum" des katazentrischen Denkens des Kindes (S. 74) und das der Entwicklung des konzentrischen Denkens bei dem Heranwachsenden vorbringt, ist sehr wenig befriedigend. Rein soziologisch, „daß, wenn das Kind mehr aus der Obhut der Eltern tritt, es sich intensiver mit der Umwelt beschäftigen muß", its hier nur Unwesentliches. Vielmehr müßte die eigentliche gesamte Evolution des infantilen Bewußtseins in seiner differenzierten Inhaltlichkeit in Betracht gezogen werden, wie in ihm selbst die eigentliche Entwicklung der Denkfunktionen, die „ideatorische Tätigkeit", sich entfaltet, welche Denkbewegungen und Denkverbindungen zuerst auftreten und wie sie sich konkret entwickeln, wie begriffliches und abstraktes Denken entsteht. Weiter wie sich die Denktätigkeit zu den Affekt- und Gefühlsinhalten, sowie dem übrigen Erlebnismaterial stellt und an ihnen sich entfaltet. Das sind Aufgabestellungen, zu denen vielseitig Bearbeitungen vorliegen oder in Angriff genommen worden sind und die Odenbachs Ergebnisse nicht nur wesentlich vertiefen, sondern vor allem für seine praktische Forderung einer katazentrischen Unterrichtsmethode (S. 70) erst die Grundlage zur Verwirklichung geben könnten.

Alsfeld (Hessen). Dr. Ernst Harms.

Zur Psychologie des Soldatentums.[1]

Von Hans Willi Ziegler.

I.

Soldatentum hängt aufs engste mit Gefahr zusammen. Ohne Gefährdung oder Vorbereitung auf eine zu erwartende Gefahr gibt es kein Soldatentum. Die gegenwärtige Bedrohung unseres Volkes und Staates löst mit natürlichem Zwang die Forderung nach soldatischer Haltung aus. Diese Forderung strahlt aus von einer Bewegung, deren Kampf um die Macht gerade dadurch entscheidend gekennzeichnet ist, daß er von vornherein ein ungeheures Wagnis bedeutete und einem besonders hohen Maß von Unsicherheit und Gefährdung gegenüber durchgeführt wurde. Und dieser Zug zu echtem Soldatentum findet begeisterten Widerhall in einer Jugend, welche sich für unseres Volkes gefährdete Zukunft mutig einsetzen will.

Der lähmende Einfluß, welcher vom Ausgang des Krieges her jeder mutvollen inneren Auflehnung entgegenwirkte, ist heute psychologisch endgültig überwunden. Wir sind als ganzes Volk wieder fähig zu soldatischer Haltung! Gleichzeitig sind wir auch in der Lage, das Vermächtnis des Krieges in uns zur vollen Auswirkung kommen zu lassen. Der seelische Ertrag jener Erlebnisse spricht heute in ausgereifter Form aus einem umfangreichen Schrifttum zu uns, und die Forderungen der feldgrauen Generation werden nicht mehr überhört. So wird es aus diesem doppelten Grunde zu einer bedeutsamen Gegenwartsaufgabe, sich mit dem besten Geist des Krieges auseinanderzusetzen. Denn aus jener stärksten Gefahr, wie sie der Weltkrieg bedeutete, erwuchs uns reinstes Soldatentum!

Unsere Aufgabe wird um so dringlicher, als bei etwaigen künftigen kriegerischen Handlungen Schrecken und Lebensgefahr nicht mehr auf eine begrenzte Kampfzone beschränkt sein werden, sondern das Volk in bisher unbekanntem Grade in seiner Ganzheit erfassen dürften. Die Forderung Friedrichs des Großen: „Der Bürger soll nicht merken, wenn der Soldat Krieg führt!“ gehört wohl endgültig der Vergangenheit an. Wir haben uns darauf gefaßt zu machen, daß künftige Kriege eine totale Gefährdung des Volkes mit sich bringen. Dieser gesteigerten Gefahr können wir nur durch eine totale innere Mobilmachung im Geiste unserer Feldgrauen begegnen, denn Soldatentum ist die Antwort des Menschen auf die Gefahr!

Unsere Fragestellung lautet daher: Was besagt das Erleben der Frontgeneration für die Frage nach dem Wesen des deutschen Soldatentums?

[1] Vorgetragen auf dem 14. Kongreß der D. Gesellschaft f. Psychologie, Tübingen 1934.

Damit schränken wir das Problem einer Psychologie des Soldatentums stark ein auf eine Teilfrage von dringlicher Gegenwartsbedeutung. Wir sehen von jeder Besinnung auf die Eigenart des Berufssoldatentums ab und dürfen das um so mehr, als die deutsche Heerespsychologie in diesem Fragenkreis bereits bedeutungsvolle Arbeit geleistet hat und leistet. Wir verzichten hier ferner auf eine Herausarbeitung aller Zusammenhänge zwischen allgemeinem Zeitgeist und jeweiliger geschichtlicher Sonderprägung des deutschen Soldatentums.

Bei der Durchführung unserer Aufgabe, dem Wesen des deutschen Soldatentums näher zu kommen, kann uns beim gegenwärtigen Stand der Dinge weniger an einem hohen Grad begrifflicher Durcharbeitung und ausgereifter Systematisierung gelegen sein als an der Sicherung der vollen Breite der Tatsachengrundlage. Unentbehrlich ist vorerst eine enge Fühlung mit dem zugrundeliegenden Erlebnisbereich der Frontkämpfer; jede betonte Pflege sekundärer Geistigkeit hat demgegenüber zurückzutreten. Diese Fühlung mit der Erlebniswelt unserer Feldgrauen gewähren uns Briefe und Tagebücher unserer Gefallenen und die zahlreichen Kriegsbücher, unter denen wir die Werke Ernst Jüngers, Werner Beumelburgs, Ulrich Sanders, Edwin Erich Dwingers und Hans Zöberleins besonders hervorheben. Sie vermitteln uns unverlierbare Eindrücke von der Welt des Frontsoldaten.

II.

Wir versuchen dieser Welt in einigen Ausschnitten näher zu kommen. Dabei bevorzugen wir als Quellen die Schriften Ernst Jüngers: „Der Kampf als inneres Erlebnis" und Ulrich Sanders: „Das feldgraue Herz." Beide Verfasser legen in rückhaltloser Offenheit und Echtheit Rechenschaft ab von dem, was sie durch ihr Fronterleben geworden sind; beide geben uns tiefste Einblicke, beide packen ihre im Grunde weltanschaulichen Fragen an mit Härte, Leidenschaft und Entschiedenheit.

Der Marsch an die Front, der Gang in die Stellung konnte auch im tapferen Soldaten ein tiefes Grauen wecken. Rätselhaft und unabweisbar, dunkel, unbestimmt und lähmend stieg es meist dann empor, wenn man gerade nicht darauf gefaßt war. Weder fatalistische Ergebenheit noch beherztester Mut konnten ganz davor schützen. Je länger der Soldat schon in der Front gestanden hat, desto furchtbarer steigerte sich nach einem Wort Jüngers der Film der Erinnerungen, der in solchen Sekunden das Hirn durchflirrte. In der völligen Preisgegebenheit, welche die Lage des Soldaten in der Materialschlacht kennzeichnet, wurde dieses Grauen zu einer starken Belastungsprobe, unter der mancher seelisch zerbrach. „Er hat zuviel abbekommen", sagte man dann. Dabei war es nicht so sehr der Griff des Todes nach dem eigenen Leben als das lähmende Entsetzen, welches die Bilder vom plötzlichen Getroffenwerden und Sterben der nächsten Kameraden auslösten. Die eigene Ohnmacht, das Wartenmüssen und der

Anblick der Zufälligkeit und Leichtigkeit, mit welcher Menschenleben ausgelöscht wurden, das Grauen vor der Vernichtung an sich — das war das eigentlich Belastende. Vielleicht brach hier etwas auf, was der Weltangst primitiverer Menschen verwandt ist, zur Qual gesteigert durch die Wachheit des denkenden Menschen. Dieses Grauen wurde zu einer Prüfung, in der es um die letzte Kernhaftigkeit des Menschen ging.

Mit derselben unwiderstehlichen, hinreißenden Gewalt brach aber im Augenblick des beginnenden Nahkampfes ein wilder Trieb zum Angriff auf, der als Erlösung empfunden wurde und gerade nach den Äußerungen der bewährtesten Kämpfer aus tierhafter Tiefe durchzubrechen schien. So lesen wir bei Jünger: „Das ist neben dem Grauen das Zweite, was den Kämpfer mit einer Sturzflut roter Wellen überbrandet: der Rausch, der Durst nach Blut ... das Lechzen, sich im Kampfe völlig zu entfesseln." (Ernst Jünger: Der Kampf als inneres Erlebnis. Verlag E. S. Mittler & Sohn, Berlin 1933. S. 8.) „Im Kampf steigt das Tier als geheimnisvolles Ungeheuer vom Grunde der Seele auf." (S. 7.) „Zwar hat sich das Wilde, Brutale, die grelle Farbe der Triebe geglättet, geschliffen und gedämmt in den Jahrtausenden, in denen Gesellschaft die jähen Begierden und Lüste bezäumt. Zwar hat zunehmende Verfeinerung den Menschen geklärt und veredelt, doch immer noch schläft das Tierische auf dem Grunde seines Seins." (S. 6.) „Wenn des Lebens Wellenkurve zur roten Linie des Primitiven zurückschwingt, fällt die Maskierung: nackt wie je bricht der Mensch hervor in der ganzen Unbändigkeit seiner entfesselten Triebe." (S. 6.) Und an anderer Stelle: „Im Krieg entschädigte sich der wahre Mensch in rauschender Orgie für alles Versäumte. Da wurden seine Triebe wieder das Einzige und Heilige und die letzte Vernunft." (S. 3.)

Wir glauben, daß solche Sätze zu bedeutsamen Bausteinen für eine neue Triebpsychologie und biologisch ausgerichtete völkische Anthropologie werden können.

Hier läßt sich die Frage nach den entscheidenden Triebkräften anschließen, die letztlich den Mann zum Aushalten in aussichtsloser Lage befähigten, eine Frage, der im Rahmen unserer Besinnung zentrale Bedeutung zukommt. Eine frühere Psychologie des Soldatentums beantwortete diese Frage praktisch durch den Hinweis auf die Notwendigkeit der Disziplin.

Auch wir glauben, daß eine strenge Manneszucht ein nicht zu überschätzendes Mittel zur Hebung der Wehrkraft ist, allerdings nur da, wo ihre Handhabung in menschlich einwandfreien Händen liegt. Es gab im Kriege aber unzählige Fälle, in denen tiefere Kräfte als Gewöhnung an Gehorsam und Zucht beansprucht wurden. Es gab Lagen, in denen der Mann fern aller Aufsicht und Kontrolle ganz frei entscheiden konnte über Zurückgehen oder Aushalten, ja — wo vielleicht der Rückzug taktisch besser gewesen wäre, und er trotzdem aushielt und weitermachte, gleichgültig ob

sinnvoll oder sinnlos. Daß unser Volksheer immer wieder Männer dieses Schlages hervorbrachte, das ist eine der wunderbaren Tatsachen, welche die unvergleichliche Leistung unseres deutschen Kriegsheeres ermöglichten. Es müssen also innere Triebkräfte gewesen sein, auf denen der Halt der Truppe letztlich beruhte. Diejenigen Kräfte, welche der Mensch letzter Beanspruchung noch entgegenzusetzen vermag, verraten letzten Manneswert, denn die unbewußte Zielsetzung und die Nachhaltigkeit solchen äußersten Widerstandes geben zugleich die praktische Antwort auf die Frage nach dem Sinn und Wertgesetz des eigenen Lebens.

Eine solche Antwort wird in der Regel ohne alles reflektierte Wissen gegeben, sie wird da sein, um erst nachträglich vielleicht eine bewußte Klärung zu erfahren.

Es kann aber auch sein, daß solche Proben nicht mehr aus blinden inneren Kräften allein bestanden werden, sondern ein bewußt gepflegter Halt stützend mitwirkt. Solchen Halt vermag etwa das Wissen um besondere Führerverpflichtung zu geben, oder das durch Erziehung geweckte Verantwortungsbewußtsein gegenüber Volk und Vaterland, oder auch eine Welt religiöser Glaubensinhalte. Alle derartige gewissensgeleitete Selbstführung und Selbstüberwindung ist indessen nie ohne jene primären blinden Kräfte möglich und zehrt mehr von ihnen, als gemeinhin bewußt und anerkannt wird.

Was also hielt die Truppe im letzten Grunde? Im Sinne Ernst Jüngers antworten wir darauf: in entscheidenden Augenblicken fiel vom einzelnen Kämpfer alle ichhafte Angst ab, er erlebte den Schwung einer überichhaften stärkeren Gewalt, wurde zum Organ eines übergreifenden Ganzen und zum Werkzeug eines höheren Willens. Vom einzelnen aus gesehen konnte der Kampf dabei zu einer Arbeit werden, die fast bewußtlos, blind und werkzeughaft geleistet wurde. Er spürte nicht die Kraft, die ihn trieb und führte, und ahnte kaum etwas von dem Sinn seines Handelns. Wenn Jünger als letzte Triebkraft die Energie der Idee nennt, der der einzelne dient, ohne es zu wissen, dann trifft er damit alle Fälle vom rauschhaften Opferwillen im sieghaften Ansturm bis zum verbissenen sturen Aushalten am letzten Maschinengewehr. Zu solcher mitreißenden Selbsthingabe sowohl als zu solch selbstlosem trotzigem Widerstand wurde der Mensch fähig von innen her, von fast instinktiver Grundlage aus, in Erfüllung eines tieferen Gesetzes. Gerade die kräftigsten und in ihrem Persönlichkeitskern gesundesten Menschen gingen darin voran.

Aus der Fähigkeit zu solcher kämpferischen Selbsthingabe, zu der jugendkräftiges Leben am willigsten ist, erwächst der Mut. Er ist Ausdruck einer bewußten und anerkannten Opferbereitschaft, ist geformte und gehärtete innere Haltung, sein Vorhandensein entscheidet über die Berechtigung der ehrenden Bezeichnung „Soldat". Rang und Ehre einer Truppe wie eines Mannes hängt nur vom Kampfwert ab, und dessen Kernstück ist der Mut.

Der Mut macht das Soldatentum zu einer Haltung von höchster innerer Kraft und religiöser Bedeutung. Ernst Jünger schreibt darüber: „Mut ist der Einsatz der eigenen Person bis zur eisernsten Konsequenz, ist der Ansprung der Idee gegen die Materie, ohne Rücksicht, was daraus werden mag. Mut heißt, sich als einzelner ans Kreuz schlagen lassen für seine Sache." (S. 47.) In dieser Ebene beginnt der Kampf zur sittlichen Idee zu werden, denn — so lesen wir bei Jünger — „der Tod für eine Überzeugung ist das höchste Vollbringen, ist ein Vollkommenes und die Vollendung schlechthin". (S. 110.) „Mehr als überwindend sterben kann der Mensch nicht." (S. 75.)

Der Sinn des Kampfes und die strukturbildende Idee des Soldatentums liegt also im Gehorsam gegen dieses biologische Gesetz des Opfers für das eigene Volk, das als Hingebungsdrang in uns schlummert. So gesehen wird Soldatentum zur Erfüllung des Lebens. Das ist die einheitliche Linie, welche dem Leben des Frontsoldaten die übereinstimmende Ausrichtung gibt, von der erlösenden Entfesselung ursprünglicher Kampf- und Vernichtungstriebe bis hin zur sittlich höchsten Haltung, der ständigen Bereitschaft zum letzten Einsatz. Nicht aus geistiger Verfeinerung, auch nicht in erster Linie aus erzieherischer Beeinflussung erwächst daher die soldatische Haltung, sondern aus dem Rückgriff auf ursprüngliche Kampf- und Hingebungsneigungen, welche unser geregeltes bürgerliches Leben meist nur allzusehr verkümmern läßt.

Dieselbe Wendung zum Natürlichen, Instinktsicheren und Ungeistigen kennzeichnet das Leben des Frontsaldaten auch in anderer Hinsicht.

Bewegungs- und Stellungskrieg brachten ihn, jeder in anderer Art, in enge Fühlung mit der Natur, wie sie sonst nur Bauern und Förster haben, schärfte die Leistung der Sinne und gab ihm eine ursprüngliche, unreflektierte Sicherheit in der Beurteilung und Ausnützung des Geländes und in der Abschätzung der Gefahr.

Dieselbe Naturnähe und Sicherheit der elementaren Reaktion durchdrang auch das soldatische Gemeinschaftsleben. Die Enge des Zusammenlebens, die Nacktheit des Daseins und das „Gefühl einer fast tierischen Zusammengehörigkeit auf Leben und Tod" (Jünger S. 42) brachten die Menschen zusammen. Dazu kam, daß jede Verstellung, jedes unechte Scheinenwollen erschwert wurde und angesichts des Todes jeden Sinn verlor. Darum eröffnete das Leben in der Front offenste Einblicke und gab gleichzeitig unbestechliche Wertmaßstäbe. So kam es, daß der Soldat über seine Kameraden schneller und treffender zu urteilen wußte, als es etwa dem Manne des bürgerlichen Berufslebens über seinen langjährigen Kollegen möglich ist. Noch heute im gesicherten Dasein des Friedensalltages verschafft uns die Überlegung: „Wie würde sich dieser Mann wohl im Falle der Gefahr verhalten, wie als Kriegskamerad bewähren?" oft erstaunlich rasch die Möglichkeit einer gesicherten Beurteilung seines Persönlichkeitskerns.

Der verwickelte Aufbau der geistigen Welt des berufstätigen Friedens-

menschen und die Besonderheiten seiner Bedürfnisse und Neigungen erfuhren durch den Ansturm und belastenden Druck der unmittelbaren Lebensgefahr eine überraschende Vereinfachung. Die Gemeinsamkeit der Anstrengungen und Entbehrungen und die Verbundenheit auf Gedeih und Verderb löschten viele Züge der Persönlichkeit aus und legten die Schranken der Vereinzelung und Vereinsamung nieder.

Menschliche und sachliche Bewährung, die sich mit erbarmungsloser Klarheit herausstellte, gab jedem Manne seinen besonderen Wert und innerhalb seiner kleinen Gemeinschaft den ihm zukommenden Rangplatz.

Mit dem Maße der gemeinsam bestandenen Gefahren und Kämpfe wuchs ferner ein eigenständiges Gemeinschaftsbewußtsein und Selbstwertgefühl der Truppe und festigte sich das, was man Kameradschaft, Brüderschaft oder Gefahrschaft nennt.

Bestimmend für Geist und Gehalt dieser Kameradschaft wurde immer mehr die natürliche Art des einfachen Mannes. Seine derbe Echtheit, seine Härte und Einfachheit wurden zu den maßgebenden Werten der kleinen Gemeinschaften. Das Wort: „gemeiner Mann — treuester Mann" weist uns hin auf diese Hochschätzung, welche die Gesundheit seines Volkstums und damit die Unversehrtheit seiner Wehrkraft dem Beurteiler abnötigte. „Im gemeinen Mann fanden wir zu den Quellen unseres Volkes" sagt Ulrich Sander (Sander: Das feldgraue Herz, Diederichs, Jena, S. 12) und fährt fort: darum haben wir „seit dem Kriege auch ein unbegrenztes Vertrauen zum gemeinen Mann" (S. 13), der „gesund blieb bis zum allerletzten Tag." (S. 9.)

Damit berühren wir bereits die Frage der soldatischen Werthaltung und Weltanschauung.

III.

Der Gehalt feldsoldatischen Denkens darf nicht an der Höhenlage der begrifflichen Durchdringung und dem Reichtum der geistigen Beziehungen gemessen werden, sondern nur an der Wesentlichkeit der Einsichten. In dieser Hinsicht steht feldsoldatisches Denken ebenbürtig neben vielen berühmten philosophischen Systemen. Obwohl der Soldat die Frage nach dem Sinn seiner Leistungen und Opfer mit geradezu religiösem Ernst anging und im Schützengraben, wenn nicht mit gleicher geistiger Eleganz, so doch mit mindestens gleicher Leidenschaftlichkeit philosophiert wurde wie in Universitätsseminaren, war er doch nie in Gefahr, in ein erlebnisfernes Reflektieren zu verfallen. Er konnte trotz stärksten geistigen Hungers kein „Intellektueller" werden. Das verbot nicht nur die Primitivität und Stumpfheit langer Wochen seines Daseins, sondern mehr noch die starke Bezogenheit seines Grübelns auf die Totalität der eigenen Existenz. Die unerschütterliche Verwurzelung im Elementaren und die Tiefe der triebhaften Verankerung seines Denkens gaben vielmehr fruchtbare Keime zu einer ebenso gesunden wie scharf zupackenden Gedankenwelt. Daß frontsoldatisches Denken die Möglichkeit eines gewaltigen nachträglichen Ausbaues in sich barg und daß

es neben der Totalität seines Umkreises vor allem auch eine unerschütterliche Urteils- und Wertsicherheit in sich trug, das beweist neben vielen anderen Beispielen am eindrucksvollsten die Tatsache der nationalsozialistischen Weltanschauung. Das Erlebnis des Krieges gab für den, welcher der Belastung innerlich gewachsen war, einen unvergleichlich gesicherteren Ausgangspunkt und Maßstab für seine Stellung zu den Aufgaben des Lebens und eine Möglichkeit zu ungleich fruchtbarerer Auszeugung, als es jede scharfsinnige und liebevolle Versenkung in Geschichte und Gegenwart vermag, die vom Schreibtisch aus angestellt wird. Feldsoldatentum erwächst nicht in ungebundener individualistischer Selbstformung, sondern bedeutet eine ganz elementare Antwort auf unabweisbar dringliche äußere Anforderungen, welche den Menschen in seiner ganzen Existenz in Frage stellen. Darum kann diese Antwort auch nur aus der Ganzheit der Existenz heraus, also unter entscheidender Beteiligung aller ursprünglichen Schichten im Menschen, aufgebracht und gegeben werden.

Aus der Wucht des Erlebens und den Mühen der Verarbeitung dieser Eindrücke erwuchs in der Frontgeneration zunächst eine ganz neue Art von Selbstbewußtsein. Es ist nicht so sehr der Stolz auf die eigenen Leistungen als das Gefühl, durch das eigene Erleben von Grund auf verändert worden zu sein. Der Krieg „hat uns gehämmert, gemeißelt, gehärtet zu dem, was wir sind". (Jünger S. 2.) Der Blick für das Wesentliche wurde in jedem um einige Grade geschärft, die „Maßstäbe" entwickelten sich (Sander S. 20). Daher bedeutet die Zugehörigkeit zur Frontgeneration noch heute eine Zäsur.

Aus der Überständigkeit des Friedensdaseins und seinem sorgsam umhegten inneren Ungenügen heraus wuchsen viele junge Feldsoldaten allmählich in eine ganz veränderte Haltung von größerer Echtheit und Endgültigkeit hinein. So lesen wir bei Sander: der Weltkrieg „hat uns erst zu Menschen gemacht". (S. 25.) Wir sind dort „ganz andere, weil eigentliche Menschen geworden" und hegen darum auch eine Art „Dankbarkeit gegen den Krieg". (S. 25.)

Das Kriegserlebnis brachte eine Reinigung und Gesundung der Maßstäbe und Urteile. „Alles, was nicht ehrlich, einfach und kräftig gewesen ist draußen, das ist in die Binsen gegangen. Wird immer in die Binsen gehen. Und muß in die Binsen gehen, wenn das Leben noch einen Inhalt haben soll". (Sander S. 20.)

Geradheit, Echtheit und Natürlichkeit wurden zu entscheidenden Werten und Forderungen frontsoldatischer Haltung. Einfachheit, Ehrlichkeit, Schlichtheit, Gehorsam gegenüber den Forderungen der Natur in und außer uns, das alles mußte den Soldaten der Welt des Vorkriegsbürgertums entfremden und eine gesteigerte Unsicherheit im Bereich der alten Friedensautoritäten hervorrufen.

Aus der damit eingeleiteten Auseinandersetzung konnte zunächst die alte

militärische Tradition nicht unverändert hervorgehen. Die Forderung einer ressentimentfreien Gliederung des Heeres und einer solchen Regelung der Führerfrage, die in gutwilligen und tüchtigen Leuten keine Feindschaft und keinen Haß gegen oben aufkommen läßt, geht auf das Kriegserlebnis zurück, denn der soziale Aufbau des alten Heeres entsprach nicht immer dem gesunden Empfinden des einfachen Soldaten.

Von der aufkeimenden Werthaltung und Weltanschauung des deutschen Frontsoldaten her erfuhr ferner die überständig gewordene Vorkriegsbürgerlichkeit scharfe Kritik. Der Geist der Forderung Nietzsches: „Lebe gefährdet" wurde in die Welt des Bürgertums hineingetragen. Von der Einsicht aus, daß alle Daseinssicherungen eines geordneten Friedenslebens nicht tragfähig sind, sondern trügen, wird jede Weltanschauung unmöglich, deren oberster Wert Sicherheit heißt, und die in der Sicherung individuellen Besitzes und Lebensgenusses ihr höchstes praktisches Ziel sieht. Der echte Feldsoldat, den Bedürfnislosigkeit und gehärtete seelische und körperliche Kraft stets befähigten, sich allein durchs Leben zu schlagen, brauchte nie innere Werte um äußerer Vorteile willen zu opfern und konnte so als „Landsknecht des Lebens" zum tiefsten und gehaßtesten Gegner aller Spießbürger werden. Diese Abneigung ging um so tiefer, als den Bürger im Grunde immer etwas von der Sehnsucht nach voller Menschlichkeit und einem durch Gefahr befreiten Leben beunruhigt, da er in seinem beruflichen Leben selten voll beansprucht wird. Er hat darum auch nie jene Wachheit und Hellhörigkeit des naturnäheren Soldaten, nie dessen Unbekümmertheit, nie dessen Tapferkeit und Wagemut.

Entsprechend der Schwere und Tiefe des eigenen Erlebens konnte der Frontsoldat jener bürgerlichen Werthaltung zunächst nur ganz wenige Gebote einer überzeitlichen soldatischen Sittlichkeit entgegensetzen, die er der besten militärischen Tradition entnahm.

Die „Gebote der Tapferkeit, der Treue, der Kameradschaft, des Gehorsams und der Ehre", wie sie von Muff als überzeitliches soldatisches Sittengesetz gefaßt wurden,[1] konnten ihm zunächst Sicherheit und Halt geben. Ihre Bewährung hatte er erlebt, während er der ganzen bürgerlichen Friedenswelt gegenüber das Gefühl des Vorläufigen und Uneigentlichen nicht verlor. Sein Dasein im Angesicht des Todes hatte ihm unbestechlichere Maßstäbe gegeben, ihn auch allen letzten Fragen gegenüber aufgeschlossen und empfänglich gemacht. Aber aus der völligen Preisgegebenheit seines frontsoldatischen Lebens heraus konnte er der abgelehnten Welt der Friedensordnungen noch nichts Sicheres und wirklich Greifbares gegenüberstellen; seine Antwort war die Tapferkeit dem Unbekannten gegenüber!

[1] Was muß bleiben im Wandel der Wehrmacht? Von Generalleutnant Wolfgang Muff. In: Wehrgedanken. Eine Sammlung wehrpolitischer Aufsätze. Hrsg. von Generalleutnant a. D. von Cochenhausen. Hamburg, Hanseatische Verlagsanstalt 1933. S. 48.

Eine solche Haltung hat ohne weiteres auch religiöse Bedeutung, denn sie gibt die Kraft, ein Leben ohne jede Sicherung zu bestehen und es zu vollenden. Nicht immer freilich fand der Soldat hin zu einer solchen ideengläubigen Religion der Tapferkeit. Unter besonderen Bedingungen wurde der Gedanke des Geopfertwerdens und vielleicht auch des Märtyrertums anziehungskräftiger und vermochte einer christlichen Antwort auf die Frage nach dem letzten Sinn des Kampfes die Wege zu ebnen.

IV.

„Soldat" ist nicht in erster Linie derjenige Mann, der eine Uniform trägt und sich nach Lebensstil und Gesinnung in einen festen militärischen Rahmen in gewünschter Weise einfügt, — ein solcher Mann kann Soldat sein, er muß es aber nicht. Soldatentum ist innere Haltung. Sie ist die Antwort des widerstandsfähigen und wehrkräftigen Mannes auf die Gefahr. Irgendeine drohende Not kann diese soldatische Haltung ruckartig wecken. Soldatentum ist Kraftballung, ist ein Sichstemmen gegen Widerstände und Widerwärtigkeiten, ist eine ausgesprochen umweltbezogene Einstellung von einer manchmal fast blinden Verbissenheit bei gleichzeitig geschärfter Erkenntnisfähigkeit für alle lebenswichtigen Umstände. Es wird aus tiefsten Kräften gespeist und bewährt sich dem „Leben" in seiner stärksten Feindlichkeit gegenüber. Es beansprucht alle Ebenen und Regungen menschlichen Innenlebens und erweist seine Echtheit und Kraft nur im Falle der Gefahr. Daher läßt sich echtes Soldatentum im Frieden nur bedingt erkennen. Sobald der Mut als Triebkraft und Prüfstein nicht mehr beansprucht wird, kommt alles Friedenssoldatentum in Gefahr, in Äußerlichkeiten und Fassadenkultur zu erstarren. Das ist die rätselhafte Schwierigkeit aller Friedensformen militärischen Lebens.

Aus diesen und anderen Gründen kann man eine Urform des Kriegertums als Tiefenschicht zeitloser Wehrkraft unterscheiden von allen friedensbedingten und zeitabhängigen Ausprägungen. Die Frage eines Strukturwandels des Soldatentums gehört daher zu den reizvollsten psychologisch-historischen Forschungsaufgaben.

Ebensowenig können wir in unserem Zusammenhang auf die keineswegs nur psychologische Frage: Volksheer oder Berufsheer? eingehen. So sicher es wünschenswert ist, nur innerlich wehrbereite Männer einem Kriegsheere einzugliedern, so wenig scheint doch unter den gegebenen Verhältnissen auf eine Weckung des schlummernden gesunden Wehrwillens in allen Schichten der Bevölkerung verzichtet werden zu können. Das deutsche Volk hat im Kriege so unvergleichliche Proben seiner Wehrkraft gegeben, daß wir an den Kampfwert eines deutschen Volksheeres auch für die Zukunft glauben.

Eine weitere bedeutsame Frage ist mit dem Hinweis auf die verschiedenen sozialen Schichten gegeben, aus welchen ein Volksheer sich zusammen-

setzen muß, und mit dem Problem der verschiedenartigen Abwandlungen des Ursoldatentums nach Alter-, Berufs- und Gesinnungsunterschieden. In diesem Zusammenhang sei auf die aufschlußreiche Zusammenstellung von Frontsoldatentypen hingewiesen, die Altrichter in seinem vortrefflichen Werk: „Die seelischen Kräfte des deutschen Heeres im Frieden und im Weltkriege" gibt.[1]

V.

Eine aus so tiefen Kräften unseres Volkstums herausgewachsene Haltung dem Leben gegenüber, ein in so breiter Front vorgetragener Angriff auf eine frühere und überständig gewordene Geistigkeit und ein so verändertes Selbstverständnis des Menschen muß endlich für unsere gesamte wissenschaftliche Beschäftigung mit allen Fragen des Menschseins von nachhaltiger Bedeutung sein. Wenn in unsere gedankliche Beschäftigung mit dem Menschen bluthaftere Lebensströme einbrechen, wenn wir uns ursprünglicheren und gleichzeitig endgültigeren Erfahrungen auf diesem Gebiete erschließen, dann muß das Weltbild des echten Soldaten unser besonderes Interesse in Anspruch nehmen. Ein Vorstoß in die Zusammenhänge dieses Menschenbildes darf daher auch weniger als frühere anthropologische Ansätze durch das Bedürfnis nach Sicherheit und Beweisbarkeit der Ergebnisse gehemmt werden, sondern bedarf als wissenschaftliches Wagnis einer kühneren, d. h. soldatischeren Haltung.

Von dem werdenden Menschenbild unserer Tage läßt sich mit Gewißheit unter anderem das sagen, daß zu seinen wesentlichen Kennzeichen die entschiedenere Wirklichkeitsnähe und der Versuch der totalen Umfassung gehört. Dieser letztlich durch das Fronterlebnis bestimmte neue Realismus bedeutet eine entschiedene Abkehr von zahlreichen Friedensillusionen und ein fast wild entschlossenes Suchen nach echteren Grundlagen des Seins und der Weltanschauung. Für dieses Bedürfnis wird nun die feldsoldatische Einsicht in die Stärke unserer Triebkräfte von entscheidender Bedeutung. „Mein Weltbild besitzt durchaus nicht mehr jene alte Sicherheit," schreibt Jünger, „wie sollte das auch möglich sein bei der Unsicherheit, die uns seit Jahren umgibt. Ganz andere Kräfte sind es jetzt, von denen unser Handeln bewegt werden muß, sehr dumpfe und blutmäßige, aber man ahnt doch, daß es eine tiefe Vernunft ist, die im Blute steckt." (S. 83.) Damit sind Fragen aufgeworfen, die gerade unseren wissenschaftlichen Bemühungen um ein wirklichkeitsnahes Menschenbild neue Nahrung sowohl als neue Schwierigkeiten geben. Das Verhältnis alles Trieblebens zur Wertsphäre als Grundbeziehung jeder Anthropologie wird hier berührt, und eine Zeit, welche mit guten Gründen eine Tiefenpsychologie im Sinne der Freudschule ablehnt, sieht sich hier vor Aufgaben gestellt, welche mit einer ähnlichen Entschiedenheit der Fragehaltung und einem ähnlichen Mut auch zur unbequemen Wahrheit in Angriff genommen werden müssen, sich

[1] Berlin, E. S. Mittler & Sohn 1933. S. 168 ff.

aber von allen psychoanalytischen Bemühungen durch ihr Ethos unterscheiden werden. Sie werden sich auf die Totalität des Menschen beziehen müssen, vom purpurnen Wallen seiner tiefsten Tierheit bis zur kristallenen Härte seiner höchsten Selbstüberwindung.

Die Gedankenwelt Ernst Jüngers und die Berichte so vieler Kriegsschriftsteller enthalten zahlreiche wertvolle Bausteine für eine solche völkische Anthropologie. Wir finden darin in erfreulicher Übereinstimmung fruchtbare Keime zu einem „Idealismus der Nähe", wie Erich Jaensch ihn gefordert und angebahnt hat. Die Vereinigung von unbestechlichem Realismus und überwindender Ideengläubigkeit darf als das entscheidende Kennzeichen dieses Menschenbildes bezeichnet werden. So gesehen, stellt sich echtes Frontsoldatentum dar als eine in ihrer ursprünglichen Reinheit neu gezeugte Urform deutschen Wesens und Volkstums.

* *

Grundfragen der sozialen Entwicklung in Kindheit und Jugend.

III. Sozialpsychologie der Reifezeit.

Von Elisabeth Knoll.

Die Aufgaben einer Sozialpsychologie der Reifezeit sind infolge der eigenartigen Struktur jenes Lebensabschnittes und der relativen Neuheit primär sozialpsychologischer Fragestellung noch zahlreich und schwierig. Doch fordert die Zeit zu eindringlicher Beschäftigung mit diesen Problemen auf. Denn in seltenem Maße erleben wir alle, und und vor allem die Jugend, im heutigen völkischen Geschehen personale Existenz als getragenes und bedingtes Glied der großen Personverbände. Zur Klärung einzelner Probleme wurde im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Tübingen in letzter Zeit eine Reihe von Erhebungen durchgeführt. Ich stütze mich in meinen Darlegungen weithin auf dieses Material.

Unter Reifezeit verstehe ich jenen Zeitraum, etwa vom zwölften Lebensjahr bis in die ersten Jahre nach Vollendung des zweiten Jahrzehnts, in welchem der Jugendliche vom egozentrisch und doch in der Umwelt lebenden Kind sich zur distanzierten Welteinstellung und geklärten Seelenhaltung des Erwachsenen, besonders zum bewußten und verantwortlichen Gestalten seiner Gliedschaft in den vielfachen Verflechtungen des menschlichen Makrokosmos hin entwickelt. Diese Entwickelung vollzieht sich nach Individuum, Geschlecht, sozialer Umwelt, Generationenfolge sehr verschieden. Sie ist fast nie einlinig und ungebrochen. Rückfälle in die abgeschlossene Kindheit und frühreife Erwachsenenhaltung wechseln in unberechenbarer Folge. Erst durch vielfache Erfahrung und innere Beruhigung und Klärung gewinnt der

Jugendliche allmählich die Sicherheit einer personal gegründeten Lebenshaltung.

Bei der Ungeformtheit und den vielfachen Wandlungsmöglichkeiten der jugendlichen Psyche ist es jetzt schon kaum möglich, eine differenziertere Entwicklungslinie oder geltende sozialpsychologische Typen herauszustellen. Öfters wird das siebzehnte Lebensjahr als Schnittpunkt zwischen einer mehr chaotischen Phase der Pubertät und der darauffolgenden beruhigteren Zeit der Adoleszenz angegeben. Doch zeigen Erhebungen, daß diese Einteilung nur ein sehr allgemeines Schema darstellt. Bei vielen Jugendlichen beginnt die eigentliche Dynamik der inneren, vor allem der sozialen Entwicklung erst nach dem siebzehnten Jahre.

Als Hauptinhalt aller sozialpsychologischen Forschung über diesen Lebensabschnitt sehe ich zunächst Schau und Deutung der jugendlichen Psyche in ihrem Sein und Reifen im Hinblick auf die gesamte personale Um- und Objektwelt, in welcher das Kind schon immer eingebettet lebte oder der Jugendliche durch eigene Wahl oder äußere Umstände in Beziehung kommt. Weiterhin hat eine Sozialpsychologie der Reifezeit die psychischen Voraussetzungen des Zueinander, Zwischeneinander, Gegeneinander von Jugendlichen und personaler Objektwelt zu erforschen und die Eigenart des jugendlichen Soziallebens und dessen besondere Formen aufzuweisen. Die Beziehungen können zu Einzelpersonen, zu natürlichen Gemeinschaften, persönlichen Gruppen oder mehr sachlichen Verbänden erfolgen und positiv oder negativ, in starker Intensität und langer Dauer oder oberflächlich und flüchtig gestaltet sein. Die sinndeutenden Kategorien der Betrachtung finden sich nicht in der Einzelpsyche, sondern vornehmlich in den Grundstrukturen menschlicher Beziehungen.

Das Grundgeschehen der Reifezeit ist die totale, besonders geistige Ichfindung, ein im tiefsten rätselhafter Prozeß, vielleicht vorgebildet in der früheren Trotzperiode. Das Wesen dieser Ichfindung ist, daß sich nun der Jugendliche auf sich gestellt und gelöst von allen ihn vital und geistig tragenden Verbänden findet und er zugleich die Fragwürdigkeit all dieser Sicherungen erlebt. Mit dieser geistigen Geburt der Persönlichkeit ist immer in unlöslicher Korrelation das Erleben der Personwelt als distanzierter Objektwelt und das Spüren der unaufhebbaren und sich immer mehr und mehr verfestigenden Gliedschaft in ihr gegeben. So empfindet der jugendliche Mensch auch erstmals deutlich den unlösbaren Dualismus und die Zweipoligkeit seines Wesens als selbständige Individualität und doch bedingtes und getragenes Glied vieler Personverbände. Zugleich brechen in der Reifezeit neue Vermögen, wie vertieftes und erweitertes Wertempfinden, eigentliches Mitfühlen und Fremdverstehen auf. Dazu kommt eine seltene Intensität allen Erlebens und eine innige Verflochtenheit der seelischen Eindrücke und Akte. Auch erlebt der nun allsinnig erwachte Jugend-

liche in sich den Widerstreit der Seinsschichten und ihrer Werte, ein Umstand, der auch für sein soziales Leben von großer Bedeutung ist. Dieser Widerstreit wird verstärkt durch die ungewöhnliche Aufgelockertheit und Ansprechbarkeit der Seele besonders für personale Einflüsse. Damit verbindet sich ein ungebrochener Radikalismus im Höchstmaß der Forderungen und der unerbittlichen Konsequenz bei wirklichem oder scheinbarem Zurückbleiben des Partners hinter dem gewollten Ideal. Ein bedeutsamer Zug im jugendlichen Seelenbilde ist auch die Phantasiedurchsetztheit. Der Jugendliche ist noch nicht ganz fähig, die Nüchternheit des tatsächlichen Lebens immer zu sehen und zu ertragen. So schaut er noch in manchem seine Seelenbilder und hat das Verlangen, sein Leben in seinen Bezügen darnach zu gestalten. Doch scheint, im Gegensatz zu einer noch nicht fernen Generation, die heutige Jugend von Anfang an nüchterner, dem wirklichen Leben und seinen Forderungen mehr geöffnet und willig, Dienst und Gliedschaft auch in der Unterordnung unter harten Bedingungen zu üben. Verwandt mit dieser Phantasiebestimmtheit ist eine stark idealistische und idealisierende Komponente. Diese ist weithin auch das Stigma unserer gegenwärtigen Jugend: Führer, Führergedanke, Dienst, Gefolgschaftstreue werden mit religiöser Inbrunst erlebt und gelebt.

Alle diese Angelegtheiten und Vermögen der jugendlichen Psyche wirken sich nun sowohl sozial als auch asozial aus. Für den faktischen positiven oder negativen Charakter sind entscheidend das Vorherrschen irgendeiner der vielen Komponenten, die Umwelt und die jeweilige innere und äußere Situation. Eine stark phantasiebestimmte Persönlichkeit wird viel schwerer eine positive soziale Einstellung und Lebensweise erreichen als etwa ein nüchterner Charakter. Persönlichkeitskultur in einer Familie bietet weniger Anlaß zu Konflikten mit jugendlichen Familiengliedern, während strenge Traditionsgebundenheit für die jugendliche Entfaltung mehr Widerstände einschließt. Hinzu kommen für jeden einzelnen Fall noch die Imponderabilien des Lebens. Vor allem bricht hier auch die alte Streitfrage von Anlage und Milieu in ihrer Dringlichkeit auf. Wichtig ist auch der Standpunkt des Betrachters und die Fassung des Begriffes sozial. Jugendliche Verbindungen erscheinen in ihrer Frontstellung gegen die Erwachsenenwelt oft asozial, während in ihrem inneren Leben sich hervorragend soziale Haltungen zeigen. Dieses Doppelgesicht und die verschiedene Wertmöglichkeit in sozialer Hinsicht ist ein besonderer Charakterzug der Reifezeit.

Bedeutsam für das soziale Verhalten des Jugendlichen ist auch seine neue Situation in der Personwelt. Er wird nun von zahlreichen Erwachsenenverbänden als vollwertiges, wenn auch dienendes und unteres Glied gefordert und geformt. Dies bedeutet im Gegensatz zur vorausgegangenen Kindheit eine viel stärkere Belastung und Erprobung der jugendlichen Seelenkräfte.

Ich versuche nun, in kurzen Zügen das jugendliche Seelenleben von einem möglichst weit gefaßten sozialen Gesichtspunkt aus zu zeigen.

Das Neue im Gegensatz zur Haltung der vorausgehenden und nachfolgenden Zeit ist die vorwiegende psychisch-geistige Selbsbezogenheit in den Formen der Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Absonderung, die sich bis zu ideeller oder realer Flucht aus den Bindungen der Umwelt steigern kann. Verbunden hiermit ist eine scharfe Fremdbeobachtung und ein Vergleichen und Sichbespiegeln in fremdem Urteil. Oft äußert sich diese Ichbezogenheit in den feineren oder brutaleren Formen der Zurschaustellung und drängt zur Durchsetzung in Einzelnen oder Gruppen. Zunächst erben sich hieraus zahlreiche Konflikte durch Ablösung von den überkommenen Bindungen und durch die Schwierigkeit der Eingliederung in die strengen Formen der Erwachsenenwelt. Andererseits trägt dieses gleiche Geschehen aber auch soziales Gepräge. Die Jugendlichen schließen sich auf Grund ihrer gleichen Struktur, der ähnlichen inneren und äußeren Situation enger oder lockerer zusammen und entwickeln in diesen Gruppen hervorragendes soziales Vermögen: Verstehen, Treue, Opferwilligkeit und Hingabe an das Gemeinsame. Doch scheinen mir die heutigen Jugendlichen nicht mehr so kompliziert, empfindsam und genialisch-individualistisch. Sie zeigen, wenigstens im Phänotyp, ein realeres und mehr uniformes Gepräge. — Auch aus der Plastizität und leichten Ansprechbarkeit der Jugend ergeben sich manche ungeselligen Züge: rasche Umstellung, dadurch scheinbarer Egoismus, geringe Treue und Verläßlichkeit. Andererseits aber ermöglicht gerade diese Aufgelockertheit wieder Gruppenbildung durch Gefühlsübertragung und -ansteckung, wie etwa das Phänomen des Schwärmens zeigt.

Doch wirkt in den Reifungsvorgängen auch primär starke soziale Dynamik im positiven Sinne der Erwachsenenwelt. Der Jugendliche empfindet in seiner Ichwerdung die damit gegebene Unvollkommenheit und Unfertigkeit und sucht Ergänzung, Verstehen bei Einzelpersonen in vertrauten und neuen Bindungen und Verbänden. Unterstützt wird dieser Anschluß durch eine tiefe emotionale Aufgelockertheit, die ihn zur Hingabe an verehrte Persönlichkeiten und kleine Gruppen, zu Treue und Dienstwilligkeit in seltenem Maße befähigt. Zur Bindung an Erwachsene, gleichaltrige Gruppen oder Erwachsenenverbände drängt ihn auch überquellendes Kraftgefühl. Mit ihrer Hilfe hofft er die Gestaltung seiner selbst, seiner Pläne und den Aufbau seiner Welt zu erreichen und in der Welt der Erwachsenen erfolgreich durchzudringen. Aus dem Kraftgefühl und der vergleichenden Selbstschau entspringt oft auch ein starkes Selbstwertbewußtsein. Es kann sich zu abstoßender Überheblichkeit steigern, doch ist es auch die Wurzel zu positiv sozialem Verhalten. Verbunden mit einem starken Verantwortungsgefühl und der Erkenntnis der unausweichlichen und bedingenden Gliedschaft, führt es zu vollem Einsatz der gesamten jugendlichen Kräfte. Oft kommt hinzu noch ein ausgeprägtes Verlangen nach Helfen und Schützen des Schwachen und Hilflosen im jugendlichen Lebensraum.

Die Formen des freien jugendlichen Soziallebens sind die

Dubeziehung, das Leben in kleinen Gruppen und in übergreifender bündischer Form. Diese Bindungen werden erlebt als Ergänzung, Führung, Steigerung, Vollendung in Kameradschaft, Freundschaft, Führertum, Gefolgschaft, Jüngertum und sind von stark emotionalem und volitivem Gehalt. Die ganze Skala der Gefühle von einfacher Sympathie bis zur geistigen Personliebe und der Reichtum der Strebungen von triebhafter Gebundenheit bis zur ethischen Hochform werden hier lebendig. Das Dustreben ist nicht immer und nicht nur auf eine Person gerichtet. Das Auszeichnende aber in allen diesen Dubeziehungen ist das Gefühl unbedingter Zusammengehörigkeit und Verpflichtetheit mit dem alter ego.

Kameradschaft ist heute die soziale Beziehung der Jugend. Sie gründet in einem vitalen Einsgefühl, gleichen Gefühlen und Haltungen dem Leben, einer bestimmten Persönlichkeit oder einem Werte gegenüber und steigert sich von den sehr stark erlebten Vitalwerten bis zur Vollendung in der sittlichen Haltung der Treue und Verantwortung. — Das Duerleben der Freundschaft findet sich auch zwischen Jugendlichen und erwachsenen Persönlichkeiten. Freundschaft ist für den Jugendlichen ein schicksalhaftes Angesprochensein vom Kerne und im Kerne des Wesens auch bei gegensätzlicher Individualität. Sie kann für den Jugendlichen das tiefste Aufbrechen und die sittliche Vollendung und Weihe seiner selbst werden in der Verehrung einer gereiften, als Vorbild und Ideal erlebten Persönlichkeit.

Durch das Duerleben kommt der Jugendliche auch zum bewußten Gruppenleben als wirkendes Glied oder verantwortlicher Führer eines mehrgliedrigen Ganzen. Dieses Gruppenleben erreicht in der Wirform von Glied—Ganzheit seine Totalität. Eigentümlich ist hierbei allen Gliedern trotz individueller Verschiedenheit und ausgeprägter Rangordnung doch die letztlich gleiche Haltung zur Gruppe und zum einzelnen Gruppenglied als dem notwendigen, verantwortlichen Teil des auch in ihm beschlossenen Ganzen. Im Gruppenleben wird der Jugendliche durch Einordnung, Unterordnung und Bindung an das unpersönliche Gesetz auf das Leben und den Dienst in den großen Verbänden vorbereitet. In der Jugend selbst regt sich ein starker Drang zur Eingliederung in die Erwachsenenverbände, wie etwa der berufstätige Jugendliche zeigt. Er gliedert sich trotz des harten Dienstes gern und mit Eifer in die Arbeitsgemeinschaft der Werkstatt ein und identifiziert sich oft mit dem ganzen Betrieb in der Wir- und Unsform seiner Gespräche, der Verantwortung für das Ganze, der Hingabe an die sachlichen Aufgaben und der Verehrung für den Meister oder eine andere geeignete Persönlichkeit seines Berufskreises. Bei den Mädchen konnte ich auch das Aufbrechen eines ganz starken Familiensinnes, ein Spüren der urtümlich vital-geistigen Verbundenheit und den willentlichen Einsatz von Pflicht und Opfer beobachten.

Auszeichnend über all diese Bindungen hinaus ist unserer heutigen Jugend die Fähigkeit eigen, ganz elementar und total Volksverbundenheit und einsatzbereite Gliedschaft in ihr zu erleben. Und gerade dieses Erleben zwingt uns

zu einer gründlichen und erschöpfenden Sozialpsychologie, damit das Echte von Schein und Pose unterschieden wird. Denn unsere Jugend ist ja ersehen, Träger und Zukunft der Volkwerdung zu sein. Diese Aufgabe verlangt aber in sich gegründete Persönlichkeiten in dienender Gliedschaft. Gerade eine Sozialpsychologie der Reifezeit bedarf in diesem Hinblick noch vieler geduldiger Einzeluntersuchungen, auch einer noch besser ausgebauten soziologischen Grundwissenschaft. Ausgangspunkt jeglicher Untersuchung sollte sein die jeweilige Jugend, also heute unsere Nationaljugend im völkischen Lebensraum und die Grundsicht der Glied-Ganzheitsbeziehung der menschlichen Existenz.

* *

Die erzieherischen Kräfte der Familie.[1]

Von L. Eckstein.

1. Der Begriff der Familie: Unter Familie will im folgenden nichts anderes verstanden werden, als was heute landläufig mit ihrem Begriff bezeichnet wird, nämlich die Lebensgemeinschaft eines elterlichen Paares mit seinen unerwachsenen Kindern.

2. Die Art und die Form des erziehlichen Geschehens in der Familie: Als der kleinsten organisch gewachsenen Sozialeinheit, die die Menschen am innigsten und tiefsten miteinander verbindet, kommen aus der Familie die intensivsten und entscheidendsten Erziehungseinflüsse, zumal sie es ist, die als erste Gemeinschaft den ins Leben Tretenden in der Totalität seiner Lebensbezüge umschließt und umhegt. Vielleicht ist ihr nur die lebendige Volksgemeinschaft an Tiefe und Innigkeit der Prägewirkung vergleichbar. In dem Augenblick, wo z. B. Schule und Beruf den Menschen der Familie entnehmen, haben sich schon eine Unzahl bleibender Züge, in denen erziehlich Gewordenes und bluthaft Ererbtes unlöslich verbunden scheinen, in das werdende Persönlichkeitsbild eingeprägt.

Unter Erziehung verstehen wir dabei einerseits soviel wie Erweckung, andrerseits soviel wie Formung und Prägung des Menschen; wobei man, wenn man will, sich die Richtung des erziehlichen Geschehens bei der ersten Akzentuierung seiner Bedeutung mehr von innen nach außen, bei der zweiten mehr umgekehrt vorstellen mag.

Dem organischen Charakter der familialen Sozialeinheit entspricht es, wenn dem unmittelbaren erziehlichen Geschehen das entscheidende Bedeutungsgewicht zugemessen wird vor aller bewußt zielsetzenden, methodisch verfahrenden und damit intellektuell vermittelten Form der Erziehung. Die letztere ihrerseits ist um so wirkungskräftiger dann, wenn sie die geradlinige Verlängerung hinein in die Bewußtheit, die Veredelung, Verfeinerung und Ergänzung dessen zu sein vermag, was der betreffenden Familiengestalt an

[1] Referat, erstattet auf dem Psychologischen Kongreß in Tübingen 1934.

Erziehungskräften unmittelbar schon innewohnt. Ein reales Gegeneinander beider Formen der Erziehung, fußend in einem Glauben an die Allmacht der letzteren und in einem mangelnden Gefühl für das unvermittelt durch das Leben selbst Getätigte, mit dem Resultat eines in sich irgendwie zerspaltenen Menschen, ist durchaus nicht selten. Endlich muß es einmal gesagt werden, daß die nur bewußte und allzu bewußte Familienerziehung — etwa in dem bewußt gewollten Einkindersystem — doch täglich ihren Bankerott erlebt. Wollen wir zudem die Familie in ihrer Einzigartigkeit und Unersetzlichkeit als Erzieherin rechtfertigen, so ist es nicht ratsam, uns gerade auf das zu stützen, was die rational geschaffenen Einrichtungen Schule, Kindergarten usw. — doch auch wollen und zum Teil besser leisten können.

Wenn nun im einzelnen von unmittelbar erziehlichen Kräften, die im Wesen der Familie mitgegeben oder aber bestimmten Soseinsgestalten derselben immanent sind, gesprochen wird, so muß noch gesagt werden, daß vielgestaltig, reich und lebendig Gegebenheiten der Natur, Metaphysisches, Objekt-Geistiges und Seelisches sich durchdringen und ineinanderflechten im Sinne des alles in allem, dieser organischsten aller philosophischen Prägungen.

3. Die erzieherische Kraft der Liebe in der Familie: Als das hilfloseste Geschöpf, weit wie kein andres von seinem Werdeziel entfernt, unfähig, auch nur die primitivsten seiner leiblichen Lebensnotwendigkeiten selbst zu beschaffen, die Seele noch entfernt ihrem hellen, vollen Erwachen, geistig auf der Null-Linie, tritt das menschliche Kind in das Leben. Und dieses Geschöpf wird innerhalb der Familiengemeinschaft ohne Rückhalt, bedingungslos, ohne jeglichen rationalen Grund bejaht. Elterliche, insbesondere mütterliche Liebe lebt ein Ja zu etwas, was im strengen Sinn noch gar nicht ist, zu einer bloßen Möglichkeit. Und zwar erschaut Mutterliebe nicht bloß den Inbegriff allgemeiner menschlicher Möglichkeiten, sondern was noch am wenigsten ausgeprägt sein kann, die konkrete Ganzheit einer Individualität, sie richtet sich eben auf dieses, auf ihr Kind. —

Diese jasagende Liebe wird erst die Verwirklicherin der im Kinde potentiell liegenden Möglichkeiten und Werte; Liebe, die man als Bewegung auf den höchstmöglichen Wert ihres Objektes bezeichnet hat, läßt das Kind schon körperlich besser wachsen und gedeihen, ist erst recht aber die Erweckerin seelisch-geistigen Lebens. Daß Ererbtes und Angelegtes nicht verkümmere, voll wirklich werde, bedarf ihrer wärmenden und erweckenden Strahlen. — Keine Gemeinschaft aber vermag das Kind so in Liebe zu betten wie die gesunde und geordnete Familie.

Soll der Mensch ungebrochen, selbstverständlich und unreflektiert Ja sagen zu sich selbst, zu den Menschen, dem Leben und der Welt; mit Freudigkeit, innerer Fülle und Kraft im eigenen Daseins- und Weltgrund stehen, so vermag er das nur als Antwort auf die Liebeskräfte, die ihn wenigstens zu Anfang seines Lebens umfluteten.

Liebesbejahung im allgemeinen nur — eigentlich ein Widerspruch in

sich selbst — bei individueller Gleichgültigkeit oder gar das Nein einer Haßstimmung, dieser Bewegung auf Wertverminderung und Wesensvernichtung, ließen aus dem unbefriedigten, kindlichen Liebeshunger eine im Grunde negative Gesamthaltung zum Leben entstehen, ganz abgesehen davon, daß seelisch-geistige Möglichkeiten in ihrer Entwicklung zurückbleiben oder verkümmern werden.

4. Die erzieherische Kraft des Generations- und des Geschlechtsgegensatzes in der Familie. Das lebendige Gefüge der Familie ist auf zwei ja zueinander im Verhältnis der Spannung und der Ergänzung stehende Gegensätze gestellt: nämlich den der beiden Generationen und den der beiden Geschlechter.

In dem Augenblick, da die Ehe durch den Hinzutritt des Kindes sich zur Familie ausweitet, ist die Altersdistanz zwischen Eltern und Kind zugleich mitgesetzt, wobei der zahlenmäßige Abstand der Jahre nur ein unvollkommener, äußerer Ausdruck unendlich qualitativer Unterschiede ist. Polar ergänzend hat die Natur zwar die körperliche, seelisch und geistige Unfertigkeit des Kindes, sein Pflege- und Liebesbedürfnis hingeordnet auf den Pflege- und Schutzbetrieb, die Liebeskraft und Lebensfülle der Eltern, wie auch auf die Tatsache, daß die letzteren erst in der Aufzucht von Kindern selbst ihre letzte Aus- und Durchformung, die tiefste Selbsterschließung ihres eigenen Wesens erfahren. Welche Generation aber ist der Sinnträger der Familie, ist die Familiengemeinschaft um der Kinder oder um der Eltern willen da? Diese Frage ist der allgemeine Ausdruck ständiger, mindestens latenter Spannungen, von denen das Leben der Familiengemeinschaft durchwaltet ist. Insbesondere dann, wenn die Frage zu beidseitiger Bewußtheit vorstößt, befinden sich die Eltern für die Regel auf einer gewissen Lebenshöhe, die es zu halten, für kommende Zeiten zu sichern gilt. Dagegen liegt die Erfüllung des kindlichen Lebenssinns durchaus in der Zukunft, alles Gegenwärtige ist Vorstufe, allenfalls tragkräftige Basis für kommende Gestaltung. Ganz abgesehen von der inhaltlichen, aber nie allgemein festlegbaren Verschiedenheit des Lebenssinnes zweier Generationen, eignet dem der Eltern mehr das Merkmal des Beharrens im Gegensatz zu der Dynamik in dem des Kindes.

In erziehlich fruchtbarer Spannung sind der Jugend in gesunden Verhältnissen Stetigkeit und Geistigkeit entgegengesetzt, muß diese im konkreten Leben ichunabhängige, andersartige Sinngebung verstehen und achten lernen, während umgekehrt das Alter an der sprudelnden Lebenskraft der Kinder in Schwung gehalten wird und vor vorzeitiger Erstarrung bewahrt bleibt. —

Zieht man noch die stetige, zuweilen sprunghaft erfolgende, innere Verschiebung des Anfangsverhältnisses beider Generationen durch die allmähliche Angleichung der heranwachsenden an die erwachsene im Hinblick auf ein fertiges Menschentum einerseits und die dem parallelgehende Ab- und Auflösung der ursprünglichen Lebenseinigung in Betracht, so ist darin wieder

eine Fülle fruchtbarer Spannungen enthalten, aus der die Erziehungswerte der Dankbarkeit, der Pietät, der Ehrfurcht und insbesondere der Achtung erwachsen können. (Praktisch ist es natürlich so, daß die aufgeführten Spannungen, anstatt in ihrem erziehlichen Wert als solche bejaht zu werden, oft zugunsten des einen Pols unterdrückt sind, was in der elternbestimmten Form die Heranwachsenden zum ewigen Kindsein, zur Rückwärtswendung ihrer Blickrichtung, zum Verzicht auf eigene Sinngestaltung zwingt und sie auch ängstlich, innerlich unsicher macht. Wo dagegen die „Erziehung nur vom Kinde ausgeht", wird, insbesondere bei den einzigen Kindern, egozentrische Haltung gezüchtet.)

Ist der Generationsgegensatz relativ, sich stets verschiebend und abgleichend, so ist derjenige der Geschlechter absolut und unaustauschbar von der Natur gesetzt. Ohne hier auf den Streit um die Geschlechterfrage näher einzugehen, mag vom Standpunkt der Familie und deren Zweck für den Fortbestand unseres Volkstums gesagt werden, daß es nur zu begrüßen ist, wenn das Muttergeschlecht mehr den Innenbezirken der Lebensgemeinschaft zugeordnet ist, wenn es mit Emotionalität, mit höherem Personinteresse ausgestattet ist; denn das ist, möchte man sagen, gut für seine „Sachsphäre". Innerhalb der Familie ist nun die Geschlechtspolarität einmal in ihrer reifen Ausprägung, zum andern im Stadium des Werdens vorhanden. Das in der Familie heranwachsende Mädchen, wie auch der werdende Mann, bei denen die physische Geschlechtlichkeit auch durch eine seelisch-geistige Haltung unterbaut, überhöht, vertieft wird — denn nicht das Allgemeinwesen „Mensch" kann das Werdeziel sein — finden sich nun in Beziehung zum eigenen und in solche zum Gegengeschlecht eingewoben. Die ersteren, „geschlechtsneutral" hat man sie schon genannt, sind nun je auf sachliche Steigerung und Konkurrenz, auf Disziplinierung der Leistungen, auf das konkrete Erleben des auch sachbedingten Sinns des eigenen geschlechtlichen Soseins abgestellt und haben darin ihren erziehlichen Wert. Das Gegengeschlecht erregt und erweckt mehr die Gemütskräfte des Gefühlsleben, reizt zu feindseelischem Verstehen an, zu Takt und Ehrfurcht und Achtung einem andersgearteten gegenüber. Man bedenke nur, was der Sohn der geliebten Mutter, die Tochter dem Vater „zu Liebe tun" und an den Augen absehen und welche Möglichkeiten der inneren Selbststeigerung darin liegen können. Das alles ist um so wertvoller, als es sich in der guten Familie in einer reinen, von grober Sinnlichkeit geläuterten Sphäre vollzieht.

5. Die erzieherischen Kräfte der Familie als einer Sozialform. Als kleinste und letzte Zelle des Volkstums ist es weithin die Familie, die die geistigen Werte desselben, dessen Sprache, Sitten und Bräuche — man denke an Geburt, Hochzeit usw. —, lebt und vollzieht, stets aktualisiert. Sie ist es, die völkisches Kulturgut konkret und im einzelnen tradiert durch Übernahme und Weitergabe von Generation zu Generation als Inhalt wie als eigenes Formbild. Durch das am Geschlechtsnamen haftende Familienbewußt-

sein, durch den seitlichen Druck der Verwandtschaft z. B. formt sie am Werdenden wurzelhafte, konkrete Sonderart aus, prägt sie Charakterzüge, die nur aus einer Folge von Generationen, etwa aus der gliedhaften Einlagerung im konkreten Lebensrahmen verständlich sind.

Als echte Gemeinschaft hat die Familie alle soziologischen Ordnungs- und Gliederungsprinzipien in sich vorgeformt. Das Über und Unter, gerechtfertigt aus der stärksten Distanz von Alter, Entwicklungsstand, autoritätsbegründender Werteinkörperung, ist seinerseits ausgewogen und wird im Schach gehalten durch die tiefste und stärkste Gemeinschaft, aus der Gleichheit des Blutes. Die Stärke und Feinheit der daraus entspringenden erziehlichen Kräfte ist allerdings davon abhängig, inwieweit die einzelne Familie infolge ihrer zahlenmäßigen Größe eine differenzierte innere Durchgliederung gestattet, oder ob sie infolge ihrer zahlenmäßigen Kleinheit ein soziologischer Rohbau bleibt. Die Tiefe des Gemeinschaftssinns, die besondere Art des Wirbewußtseins, das Gefühl für Gleichheit, Distanz und Nähe, die Fähigkeit zu führen und zu folgen, zu befehlen und zu gehorchen, zu natürlicher Kontaktnahme, das Verständnis für das organische Ineinander von Funktionen werden dementsprechend durch die Einzelfamilie in stark modifizierten Gestalten ausgebildet.

Ich muß mir hier leider versagen, eine Kritik des gemeinhin gedankenlosen Gebrauchs der Begriffe, Zahl und Qualität und ihres Zusammenhangs im Soziologischen, durchzuführen; ebenso wie ich auf die erziehlichen Möglichkeiten der soziologischen Eins, Zwei, Drei, der Rangplätze, der Flanken- und Zwischenstellungen, der Altersstufung in der Familie hinweisen kann, ohne jedesmal einen notwendigen Komplex zu konstruieren.

6. Die erzieherischen Kräfte der Familie aus ihrer Anteilnahme an den objektiv-geistigen Kultursystemen. Noch weniger als schon unter dem vorausgegangenen Gesichtspunkt kann die erziehliche Kraft und Wirkungsform der Familie eine einheitliche sein, wenn wir an die unendliche Verschiedenheit der Art und des Grades denken, in der die heutigen Einzelfamilien an dem religiösen, dem wirtschaftlichen wie auch dem wissenschaftlichen und künstlerischen Leben ihres Volkstums teilhaben. Wichtig ist hierbei zu sagen, daß jede dieser geistigen Sinnrichtungen ihre Eigengesetzlichkeit hat, die dem Lebensrhythmus ihrer lebendigen, volklichen Träger dienend ein- und untergeordnet sein kann, und diesem so Festigkeit, klare Geordnetheit und eine objektive Fundierung liefert. Ebensosehr kann sie aber auch in einem Streben nach Autonomie als erstickende Fessel oder zerstörendes Schicksal auf dem Leben lasten. Indem beispielsweise die bäuerliche Familie den fast noch geschlossenen wirtschaftlichen Kreislauf von Erzeugung nud Verbrauch in ihren täglichen Sinnvollzug einkörpert, schafft sie sich damit ein stabiles, sachliches Gerüste und fügt den Heranwachsenden in eine überschaubare Ganzheit. Ihrer unausweichlichen Prägekraft gelingt es deshalb mit Leichtigkeit, selbst noch fast den

Löwenanteil an der lebens- und berufsnotwendigen Erziehungsarbeit zu leisten. Die Autorität des Vaters z. B., um nur ein Einzelproblem zu nennen, wird täglich vom Kind als sachliche Überlegenheit desselben anschaulich erlebt und deshalb so gut wie fraglos anerkannt. Dagegen wirkt sich eine moderne kapitalistische Wirtschaftsform durch ihre räumlichen Bedingtheiten und ihre zeitlichen Takte so entleerend und zerstörend auf das familiale Gemeinschaftsleben aus, daß auch die diesem an sich einwohnenden Erziehungskräfte stark reduziert werden. —

Um nun als zweites Beispiel die Religion heranzuziehen, so ist auch sie fähig, das Familiengefüge zu festigen und dadurch dessen eigene, erziehliche Kraft zu verstärken. Religiöse Weihe über Haus und Herd, väterliche Hauspriesterschaft, religiöse Verehrung der Toten u. a. sind ungemein festigende Bänder für die Familie. Die religiösen Festzeiten, die Sonntage, die Gebetsbräuche am Morgen und am Abend und an den Mahlzeiten geben dem familiären Lebensgang klare Zäsuren und rhythmisch wiederkehrende Höhepunkte. Auch von der inhaltlichen religiösen Bedeutung ganz abgesehen, sind das Ordnungs- und Erziehungsfaktoren sondergleichen. In ländlichen Gegenden gehört für gute Familien der sonntägliche Kirchgang zur „Ordnung" genau so (um ein krasses Beispiel zu nehmen), wie sämtliche Schuhe zu reinigen sind, der Hofraum gekehrt wird usw.

Es ist für unsere erziehliche Beleuchtung dieser Tatbestände gleichgültig, ob eine kluge, kirchliche Politik die ursprünglichen natürlichen Zäsuren des Familien- wie auch des Volkslebens für sich in Beschlagnahme oder selbst erst schuf, genau so wie es dabei ohne Belang ist, von welcher konkreten Religionsform diese Ordnungsmomente ausgehen.

7. Die erzieherischen Kräfte der Familie aus der Art ihrer Bindung an die räumlichen und zeitlichen Lebensvoraussetzungen. Von hoher Bedeutung für die erziehliche [Präge]kraft einer Familie ist auch die Art ihres Lebens- und Schicksalsraumes. Man vergegenwärtige sich die Reihe: Hof, Haus, Wohnung, möbliertes Zimmer, um den Weg von der Bodenständigkeit hin zur räumlichen Entwurzelung zu sehen. Sind in den ersteren Fällen das Beharrende im Wechsel das objektive Daseinsfundament und der Lebensrahmen, so muß insbesondere in dem letzteren Falle das menschliche Ich als das Bleibende empfunden werden. Beides erzeugt notwendig verschiedene Haltungen.

Und ein ähnliches gilt für die Zeit. Für den Menschen aus der ländlichen Familie, deren Lebensgang auf- und niederschwingt mit dem ewigen Gleichtakt der Jahre und Jahreszeiten, von Tag und Nacht, von Sonnenauf- und -niedergang ist die Zeit nicht der eindeutige Verlauf mit seiner unumkehrbaren Richtung in die Zukunft, mit den unwiederbringlich anzustrebenden Zielen wie für den modernen Großstädter, sondern der ohne Hast, mit stetiger Ruhe in sich zurückschwingende Kreislauf.

8. Die erzieherische Bedeutung der Familie: Aus all dem

Gesagten sieht man, daß die Familie ihre erziehlichen Kräfte nicht in jeder Form aus denselben Wurzeln zieht. Fußend in ihrem Schicksalsraum, eingewoben in den Rhythmus der Natur, soziologisch klar gefügt, wirtschaftlich selbständige Einheit und mit fragloser religiöser Haltung, war z. B. die alte bäuerliche Familie, um diese nochmals heranzuziehen, selbst feste Form und konnte so durch sich Formerin und bestimmte Prägerin sein.

Von selbst ist dem gegenüber die durchschnittliche heutige Familie mehr seelische Liebesgemeinschaft, treten in ihr die Spannungen der Geschlechter und der Generationen verhältnismäßig mehr in den Vordergrund. So aber ist die Familie weniger formkräftig, die die unersetzliche innere Erweckerin seelisch-geistiger Kräfte werden konnte. Den innerlich geweckten Menschen, der ein ganzes Ja zum Dasein und Leben sagt, muß die heutige Familie aus sich entlassen, nicht voll geformt, aber allseitig formbereit; bereit für die Form, die ihm sein Beruf und die ihm gliedhaft einordnende Volksganzheit jetzt zu geben gewillt sind. Die unsere Zeit von Grund aus erneuernde Bewegung hat den Sieg der lebendigen Gemeinschaften über herrschsüchtige Systeme gebracht. Zuletzt noch hat die Wirtschaft unser Schicksal sein wollen. Sieger wurde der volkliche Gemeinschaftsgedanke. Die Familie ist Teilhaberin an diesem Siege. Trotzdem werden Spannungen nicht ausgeschlossen sein zwischen den Forderungen, die die größere und die kleinere Gemeinschaft an den Einzelmenschen stellen. Das ist aber kein Schade. Gerade in der lebendigen Spannung ergänzen sich beide zum Heile der großen, der überdauernden Volksganzheit.

* *

Experimentelle psychologische Untersuchungen über den didaktischen Anschauungswert graphischer Darstellungen im Unterricht.

(Fortsetzung.)

Von Julius Wagner.

b) Beobachtungen über das Zustandekommen des Vergleichsurteils.

Im folgenden seien die für die Größenerfassung in Betracht kommenden psychologischen Momente auf Grund der Beobachtungen angegeben.

1. Rechtecke mit gleicher Breite.

1. Da für den Vergleich nur eine Ausdehnung in Betracht kommt, wirkt die Veränderliche als Beachtungsmotiv: die Rechtecke werden nach ihrer Höhe geschätzt, das geschieht entweder dadurch, daß in der Vorstellung das eine Rechteck auf das andere gelegt wird, oder der Schüler beachtet nur die Höhe als Maß und mißt das kleinere Rechteck an der Höhe des größeren. In einzelnen Fällen wurde auch bei auf gleicher Grundlinie stehenden Flächen die restliche Fläche über dem

kleineren Rechteck als Beachtungsmotiv wirksam. Die Schüler faßten dann beide Vergleichsflächen zu einer Gesamtfläche zusammen und schätzten den Anteil der Restfläche.

2. Maßgebend ist die Lage der Rechtecke zueinander. Ruhen sie mit einer Seite auf einer Geraden, so kommt der Größeneindruck unter starker Beachtung von Projektionslinien zustande, indem das eine Rechteck mit seiner Länge auf das andere projiziert wird. Hierbei ist die waagrechte Lage der Rechtecke der senkrechten gegenüber im Vorteil, weil wir senkrecht viel leichter zu projizieren vermögen. Daß die übliche Weise, im Geometrieunterricht in der Regel senkrecht zu projizieren, als Motiv keine wesentliche Rolle spielte, ergab sich daraus, daß auch junge Schüler bei waagrechter Anordnung der Vergleichsflächen bessere Ergebnisse erzielten als bei senkrechter Lage.

3. Stehen die Rechtecke nicht auf gleicher Grundlinie, so wird in der Vorstellung die kleinere Fläche auf die größere gelegt. Ist dem Schüler gestattet, durch Visieren zu messen, so verfährt er mit dem Maßstab in gleicher Weise, d. h., er benutzt die kleinere Seite als Maßstab, und trägt ihn auf der größeren Rechteckseite ab.

2. Quadrate.

1. Bei auf gleicher Grundlinie stehenden Quadraten verfährt der Schüler ähnlich wie beim Rechteck, indem er die Flächen zur Deckung bringt. Dabei ließ sich ausschließlich beobachten, daß das kleinere Quadrat an eine untere Ecke des größeren angelegt wurde, niemals aber als Fläche in die Mitte des größeren Quadrates eingepaßt wurde.

2. Stehen die Quadrate nicht auf der gleichen Grundlinie, so wird das Vorstellungsbild des kleineren auf das größere übertragen.

3. Bei der Auswertung der restlichen Rechtecke des größeren Quadrats ergibt sich die Schwierigkeit, zwei verschieden lange Rechtecke mit einem Quadrat zu vergleichen. Diese Versuche fielen bei jüngeren Schülern sehr schlecht aus, aber auch Klassen, denen die Beziehung $(a-b)^2$ geläufig ist, konnten mit der geometrischen Beziehung für die Größenschätzung wenig anfangen.

3. Rechteck und Quadrat.

1. Hat das Rechteck mit dem Quadrat gleiche Breite, so verfallen die Versuchspersonen darauf, das Quadrat als Einheitsmaß wiederholt auf das Rechteck zu legen. Restflächen werden nach dem quadratischen Einheitsmaß geschätzt.

2. Stimmt das Rechteck mit keiner Seite mit dem Quadrat überein, so ist der Vergleich sehr erschwert. Es ließ sich in der Mehrzahl der Fälle beobachten, daß die schmalere Fläche auf die breitere gelegt wurde.

3. Ohne besonderen Hinweis kam keine der Versuchspersonen darauf, die

Flächen geometrisch rechnerisch zu vergleichen: S^2 mit $g \times h$. Auf diese Methode aufmerksam gemacht, hob sich jedoch die Genauigkeit der Schätzung wesentlich.

4. Kreise.

1. Fast alle Versuchspersonen bringen den kleineren Kreis mit dem größeren zentrisch zur Deckung. (Gegensatz zum Quadratvergleich!) Der überragende Ring wird nach dem kleinen Kreis geschätzt. Beim Kreis scheint die kleinere Fläche sich viel stärker als Maß aufzudrängen als bei eckigen Flächen.

2. Selbst gute Mathematiker unter den Schülern kamen von sich aus nicht auf die mathematische Beziehung, den Vergleich auf Grund der Tatsache zu vollziehen, daß sich die Kreise verhalten wie die Quadrate ihrer Radien. Sogar ein Mathematiker (Lehrer) verbesserte seine Schätzung durch die Beachtung der Radien nicht wesentlich.

3. Sind die Kreise nahe beieinanderliegend, so ließ lich beobachten, daß das Größenurteil ähnlich wie bei Rechtecken durch Projektion der Durchmesser herbeigeführt wurde. Bei dieser Vergleichsart spielt die mathematische Beziehung der Radien eine geringere Rolle als der unmittelbare Eindruck der umgrenzten Fläche. Einige Schüler stellen sich um den Kreis ein Quadrat als Hilfsfigur vor und sind dann mehr dem Größeneindruck dieser Hilfsfläche unterworfen, was sich daraus ergibt, daß die prozentischen Fehler bei dieser Art des Vergleichs ähnlich wie beim Quadratvergleich waren.

5. Würfel.

1. In erster Linie kommt der Raumvergleich durch Beachtung der Vorderfläche zustande. Die Schüler der Unterstufe stehen stark unter dem Eindruck dieser Fläche.

2. Die mathematische Beziehung Inhalt $= S^3$ wird oft nicht richtig beachtet. Fordert man rechnerische Ermittlung, so kommen immer noch reichlich Fehler vor; die verkürzte nach hinten verlaufende Seite wird in vielen Fällen unterschätzt, trotzdem allen Vp. bekannt ist, daß es sich um Würfel handle.

3. Die Schwierigkeit der Inhaltsschätzung veranlaßt auch Schüler, die die Körperberechnung im Unterricht noch nicht hatten, rechnerisch probierend an die Aufgabe zu gehen.

4. Günstig für die Schätzung sind einfache Teilverhältnisse der Kanten 1:2, 1:3, 1:4. Je größer das Verhältnis, um so größer der Schätzungsfehler. Ausnahme tritt ein, wenn die Versuchsperson sich der mathematischen Beziehung S^3 klar bewußt ist.

5. Bei den Versuchspersonen, die sich im unmittelbaren Eindruck nicht durch die Vorderfläche bestimmen lassen, werden ähnlich wie bei Flächen die Körper ineinandergeschoben, dabei rückt der kleinere Würfel

immer an eine der beiden unteren vorderen Ecken. Auch hierin verrät sich der Einfluß der Vorderfläche für die Größenschätzung.

c) Quantitative Versuchsergebnisse.

Tabelle 1 enthält die Ergebnisse der ersten Versuchsreihe über die Größenschätzung der Rechtecke, Quadrate, Würfel, Kreise. Die einzelnen Versuche sind durch die in Verhältnisform geschriebenen Buchstabenausdrücke gekennzeichnet. Die Buchstaben korrespondieren mit den Figuren der Abb. 1. Die Versuchspersonen (Vp.) sind entsprechend dem Alter als Sexta-[1] (4 Schüler: G. R. S. W.), Quarta- (2 Schüler: B. M.) und als Oberstufe (3 Schüler: G. H. E.) in drei Gruppen zusammengestellt. Die Spalten unter den Abkürzungen für die Versuchspersonen geben die Schätzungen in Prozenten an, d. h. die Zahlen besagen, wieweit die Angaben vom richtigen Wert = 100% abwichen. Die Fehler sind als positiv und negativ bezeichnet, je nachdem Über- oder Unterschätzungen stattfanden. Die Spalten 6, 10, 15 enthalten die Fehlersummen der einzelnen Schülergruppen, die Spalten 7, 11, 16 geben die aus den vorigen Spalten für den einzelnen Versuch errechneten durchschnittlichen Fehler an (mittlere Fehler). In beiden Additionen sind die Fehler nur mit ihrem absoluten Wert zusammengezählt. Die Additionsergebnisse dieser letzten Spalten für die drei Schülergruppen beziehen sich auf die für jede Versuchsgruppe in Frage kommende mittlere Gesamtfehlerzahl.[2]

Die quantitative Auswertung der Tabelle und zugleich die Bewertung der einzelnen Diagramme als Anschauungsmittel für Mengendarstellungen läßt sich wie folgt zusammenfassen:

1. Rechtecke. In der Tabelle ist eine bemerkenswert gute Leistung dieser Darstellungsart zu erkennen. Der Maximalfehler betrug zwar 66%, doch liegen die meisten Fehler weit unter den falschen Beurteilungen von Würfel und Kreis. Altersfortschritt der Leistung ist deutlich zu erkennen. Von 36 Urteilen sind 9 falsch und 27 richtig; die falschen Angaben machen also 25% aus. Dreiviertel der Schätzungen waren demnach richtig. Das Rechteck eignet sich also gut für Diagramme, um Mengen anschaulich darzustellen.

2. Quadrate. Der vorigen Reihe gegenüber sind die Fehler wesentlich gestiegen. Der Maximalfehler betrug 200%; auch die Mehrzahl der Fehler liegt höher als bei der Schätzung des Rechtecks, und auch höher als beim

[1] Als Klassenbezeichnung ist bei allen Tabellen die der preußischen Vollanstalten von VI (Sexta) bis O I (Oberprima) gewählt.

[2] Diese und die folgenden Versuchsreihen wurden mit mehr Vp. als in den Tabellen angegeben, ausgeführt. Insbesondere wurden zahlreiche Vorversuche und nachträglich Kontrollversuche ausgeführt. Da sämtliche Ergebnisse in gleicher Richtung lagen, konnte ich mich in den Tabellen auf wenige Vp. beschränken, zumal ja die Zahlen nur demonstrative Bedeutung haben sollten.

Kreis. Von 54 Urteilen sind 27 richtig, 27 falsch, das sind 50% Fehler. Bemerkenswert ist auch die größere Fehlerzahl, als Quadrate mit Rechtecken verglichen wurden. Nur a:m ist gut geschätzt, weil die Breite des Rechtecks die Hälfte der Quadratseite, dafür aber die Höhe doppelt so groß als die Quadratseite ist. Dagegen ist a:n und auch m:n schlecht geschätzt worden.

3. Würfel. Die Schätzung ergab von allen Versuchen die meisten und größten Fehler. Der Maximalfehler betrug 825% Unterschätzung. Unterschätzung herrscht in der Mehrzahl der Fälle auf Unter-, Mittel- und Oberstufe vor. 30 Unterschätzungen stehen 6 Überschätzungen gegenüber, die Mehrzahl davon entfällt auf die Oberstufe. Dabei sind die Fehler der Sexta etwa doppelt so groß wie die der Oberstufe. Der besseren Schätzung der Quartaner gegenüber den Primanern möchte ich hier keine besondere Beachtung beimessen; sie liegt wohl in Zufälligkeiten ohne psychologische Bedeutung für unsere Versuche begründet. Auf Grund der Versuchsergebnisse eignet sich der Würfel also nicht zur bildlichen Darstellung von Größen, da von 36 Beurteilungen nur 3 ohne Fehler waren $= 8^1/_3$%. Betrachtet man bei den verschiedenen Würfelverhältnissen die Fehlergrößen, so läßt das Schwanken erkennen, daß die abgegebenen Urteile recht unsicher waren; es fehlt dem Würfel das für die Schätzung einigermaßen sichere Vergleichsmoment. Die angegebenen Proportionen sind in den meisten Fällen in erster Linie durch Beachtung der Vorderfläche als zweidimensionales Gebilde und unter sehr starker Zurückdrängung der dritten Dimension zustande gekommen.

4. Kreis. Der größte Fehler beträgt hier 29%. Im Durchschnitt sind die Größenbeurteilungen viel besser als beim Würfel ausgefallen. Die Leistungsverbesserung beträgt in den meisten Versuchen mehrere hundert Prozent gegenüber der Würfelschätzung. Ein Leistungsfortschritt der älteren Schüler gegenüber der Sexta ist deutlich zu erkennen. Von 27 Urteilen sind 17 Über- und 10 Unterschätzungen. Richtig wurde in keinem Falle geschätzt. Doch liegen die durchschnittlichen Fehlerzahlen weit unter den Angaben für Würfel. Verglichen mit dem Rechteck muß auch die Kreisfläche, wenn es auf die Schätzung der Flächengröße ankommt, als weniger geeignet bezeichnet werden; immerhin ist der Kreis mehr als Würfel und Quadrat zu graphischen Darstellungen geeignet.

Wir stellen die Ergebnisse noch einmal kurz übersichtlich zusammen, um den didaktischen Anschauungswert der angewandten Diagramme deutlich zu erkennen.

Diagramm	Maximalfehler	richtig	falsch
Rechteck	66 %	75 %	25 %
Quadrat	200 %	44,5 %	55,5 %
Würfel	825 %	$8^1/_3$ %	$91^2/_3$ %
Kreis	29 %	0 %	100 %

Tab. 1.

	Vp.	G.	R.	S.	W. (Sexta)	Fehlersumme	mittlere Fehler	B.	M. (Quarta)	Fehlersumme	mittlere Fehler	G. O II	H.	E. (Oberprima)	Fehlersumme	mittlere Fehler
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Rechteck a : b	Fehler in %	0	0	0	0	0	0	0	+16	16	8	0	0	0	0	0
a : c	„	−49	−66	0	0	115	29	−36	+25	61	30	−30	0	0	30	10
a : d	„	0	0	0	0	0	0	+25	0	25	12	0	0	0	0	0
c : d	„	0	+66	0	0	66	16	− 6	0	6	3	0	0	0	0	0
	mittlere Gesamtfehlerzahl						45				53					10
Quadrat a : b	Fehler in %	−150	0	−50	−50	250	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a : c	„	−49	−200	+33	−12	294	74	−12	+66	78	39	0	+12	−10	22	7
a : d	„	−50	+ 8	−50	+20	128	32	−50	+50	100	50	0	0	0	0	0
a : m	„	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a : n	„	0	− 50	+25	+25	100	25	−25	0	25	12	0	−50	−90	140	47
m : n	„	−25	− 25	0	+25	75	19	0	0	0	0	0	−50	0	50	16
	mittlere Gesamtfehlerzahl						187				101					60
Würfel a : b	Fehler in %	−425	−100	−100	−100	325	181	0	+ 32	32	16	−164	0	0	164	54
a : c	„	− 31	+ 31	− 31	− 31	124	31	+ 56	+ 15	71	35	+50	+ 34	+ 40	124	41
a : d	„	−270	+825	−196	−270	1561	390	−270	−196	466	233	+103	−130	+ 50	273	91
b : e	„	− 35	+ 35	+ 35	+ 35	140	35	+ 62	− 1	63	31	− 35	+ 56	+120	211	70
	mittlere Gesamtfehlerzahl						536				315					256
Kreis a : b	Fehler in %	− 28	− 28	− 28	− 28	112	28	− 28	− 28	56	28	− 8	+15	+25	38	16
a : c	„	+ 6	+ 6	+29	+29	70	17	+ 6	+15	21	10	− 28	+ 6	+12	46	15
a : d	„	+11	+27	+17	+17	72	18	+12	+12	24	12	+ 6	−11	− 11	28	9
	mittlere Gesamtfehlerzahl						63				50					37

Die Versuche ergaben die große Überlegenheit der rechteckigen Diagramme allen anderen gegenüber. An zweiter Stelle steht die quadratische Darstellung, wenn man die Anzahl der richtigen Schätzungen maßgebend sein läßt. Achtet man jedoch auf die Fehlergröße in den Schätzungen, so ist der Kreis dem Quadrat und Würfel gegenüber überlegen. Am ungünstigsten für die Größenschätzung steht der Würfel da und zwar besonders hinsichtlich der Fehlergröße in den Einzelversuchen; auch nach dem Prozentsatz der richtigen Angaben schneidet er schlecht ab. Die Kreise haben zwar eine etwas höhere Anzahl falscher Schätzung ergeben, doch ist der Fehler der einzelnen Schätzungen bei weitem nicht so groß wie beim Würfel.

Rangordnung für die Schwierigkeit der Schätzung.

Um ihr Urteil befragt, gaben alle Versuchspersonen fast übereinstimmend nachstehende Reihenfolge für die steigende Schwierigkeit der Schätzung an:

1. rechteckiger Streifen, d. h. Rechtecke mit gleicher Breite,
2. Rechtecke, d. h. Gebilde mit wechselnder Breite und Höhe,
3. Quadrate, — 4. Kreise, — 5. Würfel

Diese von den Versuchspersonen aufgestellte Rangreihe steht in guter Übereinstimmung mit den Schätzungsergebnissen, die für Nr. 1 und 2 die besten, für Nr. 3, 4 und 5 die schlechtesten Ergebnisse aufweisen.

(Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Das einzige Kind.

Verfahren einer schulstatistischen Aufnahme.

Die Frage nach dem Typus und der Eigenart des einzigen Kindes, seiner Bedeutung für das Ganze einer Schule, seiner Stellung innerhalb des Rahmens einer Schulgemeinschaft ist schon des öfteren angeschnitten worden. Aber es scheint nötig, einmal zu zeigen, wie man bei Feststellungen auf diesem Gebiete planmäßig vorgehen kann, wie vor allem statistische Angaben zu erbringen sind, die zu stichhaltigen Schlußfolgerungen berechtigen.

Nicht außer acht gelassen werden darf bei allen Zusammenstellungen der Typus der Schule, sodann die Zusammensetzung der Schülerschaft. Daß die Verschiedenheit der Schulformen — zum mindesten in ihren Extremen — hier auch verschiedene Ergebnisse zeitigt, ist wahrscheinlich, wenn auch noch nicht untersucht; die soziale Schichtung tut es zweifellos. Ein Villenvorort einer Großstadt muß eine andere Zusammensetzung und damit andere Ergebnisse bringen als eine rheinische Bergarbeiterstadt, ein Kleinstadtgymnasium mit viel ländlicher Umgebung zeigt ein anderes Bild als etwa eine Hamburger oder Frankfurter Schule.

Alle diese Fragen könnten eindeutig dadurch geklärt werden, daß eine dahingehende schulstatistische Aufstellung seitens der Schulbehörden angeordnet würde.

Bis das geschehen ist, müssen Einzelbeispiele helfen, von denen im folgenden eines mit seinen Zahlen gegeben werden soll.

Ort der Handlung: eine Großstadt; Schultypus: höhere Mädchenschule, die in einem Zweige bis zur U II einschließlich, im anderen bis zur Reifeprüfung führt. Zusammensetzung der Elternschaft: eigentlich aus allen Kreisen, vom Regierungspräsidenten bis zum Hilfsbeamten, vom Fabrikdirektor bis zum Werkmeister, vom kaufmännischen Großunternehmer bis zum Kleinhändler — dabei starkes Überwiegen mittlerer Beamter und kaufmännischer Angestellter — im ganzen also das, was man früher „Mittelstand" nannte, in des Wortes weitestem Sinne gefaßt.

Eine erste Tabelle: wie verteilen sich die einzigen Kinder auf die einzelnen Jahrgänge?

O I	5	von	22
U I	6	„	14
O II	4	„	25
U II	11	„	58
O III	12	„	54
U III	17	„	90
IV	38	„	108
V	31	„	81
VI	22	„	75
	146	von	527

Ergebnis: 146 einzige Kinder von 527 Schülerinnen! Das macht 27,5 %, also ein erschreckend hoher Prozentsatz, der zwischen einem Viertel und einem Drittel der Gesamtzahl liegt. Besonders auffallend sind IV mit 35 %, V mit 38 % — beides schon Nachkriegsjahrgänge!

Eine weitere Zusammenstellung möge die Qualität der Leistungen untersuchen. Gelegentlich kann man die Behauptung hören, daß einzige Kinder, von ehrgeizigen Eltern besonders getrieben, durch relativ günstigere wirtschaftliche Bedingungen unterstützt, vielleicht auch durch reichlichen Privatunterricht „gefördert" sich in einer Art Treibhausreife über den Durchschnitt erheben. Was ergaben die Weihnachtszeugnisse von 1933 unter Bewertung aller Schulleistungen (also nicht etwa nur der in den wissenschaftlichen Fächern)? Die Schülerinnen teilen sich in drei Gruppen, deren Leistungen sich

a) über den Durchschnitt erheben (Zeugnisprädikate meist „gut"),

b) auf dem Durchschnitt hielten (Zeugnisprädikate meist „genügend"),

c) unter den Durchschnitt senkten (Zeugnispräd. teils genügend, teils mangelhaft).

In der Gesamtzahl der Schülerinnen ergab Gruppe a) 95, b) 362, c) 70 Kinder, oder in Prozenten ausgedrückt 18, 68,7 und 13,3 %. Bei den einzigen Kindern waren die entsprechenden Zahlen 27 = 18,5 %, 98 = 68 % und 21 = 13,5 %. Ihre Leistungen entsprachen also denen der Gesamtschülerschaft fast genau; die Abweichungen sind so verschwindend gering (weniger als 1 %), daß sie zu Schlußfolgerungen irgendwelcher Art nicht herangezogen werden können.

Untersucht wurde sodann das Zeugnis, das die einzigen Kinder über ihr Verhalten im Unterricht erhalten hatten. Es wurden besonders belobt 18, als gut oder doch im ganzen gut wurden 99 bewertet, als nicht einwandfrei 13.[1] Die letzte Gruppe ist natürlich die interessanteste: Unruhige Haltung, Neigung zu Störung des Unterrichts, Schwatzhaftigkeit und ähnliche Untugenden lagen 7 mal, Disziplinwidrigkeiten (also wohl Unfähigkeit, sich ins Ganze einzufügen) 4 mal vor; einmal wurde über allgemeine Haltlosigkeit und Willensschwäche, einmal über mangelnde Gewissenhaftigkeit geklagt.

Eine letzte Untersuchung galt den Zeugnissen über die Teilnahme am Unterricht. 9 Schülerinnen wurden als besonders eifrig und rege mitarbeitend belobt, bei 51 wurde diese Mitarbeit als gut und rege bezeichnet. Der in Norddeutschland

[1] Die Gesamtzahlen sind geringer als bei dem ersten Versuche, da die Klassen OI bis OII hier nach den geltenden Bestimmungen wegfallen.

nicht ganz seltene Typus, der aufmerksam mitarbeitet, aber sich wenig zu äußern vermag, lag 5mal vor; über Mangel an Aktivität wurde 33mal geklagt; die Mitwirkung im Unterricht war ausgesprochen ungleich bei 23. Unkonzentriertheit, ja Teilnahmslosigkeit wurde 6mal festgestellt, der Rest (3) entfiel auf seltenere Sondereigenarten.

Die Bilder der Führungs- und Teilnahmeprädikate unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen der gesamten Schülerschaft.

Dieselben Typen sind vorhanden hier wie dort, und es steht anzunehmen, daß die Auszählung ähnliche Zahlen ergäbe, das heißt z. B. bei der Teilnahme am Unterricht in einer Normalklasse von 30 Schülern etwa ein Dutzend, die rege und tätig mitarbeiten, etwa 10, deren Aktivität des Antriebes bedarf, ein halbes Dutzend, die je nach Fach, Interesse und Neigung mittun oder auch nichts tun, und einige wenige wirklich teilnahmlose, die dann gewöhnlich am Ende des Jahres in der Versenkung zu verschwinden pflegen.

Von hier aus ist also der Eigenart des einzigen Kindes nicht beizukommen. Dazu müssen uns die vielfach geführten Charakterbogen verhelfen, die durch Jahre geführt das eigentliche Charakterbild des Kindes zeigen. Diesen ist dann zu entnehmen, ob das Kind sich schwer ins Ganze einpaßt, ob es verwöhnt ist, ob das Elternhaus ihm alles zu leicht macht — und wie die Bedingtheiten einziger Kinder sonst noch heißen können. Gewiß kann ein vernünftiges Elternpaar manchem Mangel vorbeugen, kann der Jugendbund allerhand Ecken und Kanten abschleifen: die Mehrzahl der einzigen Kinder kann dieses ihr Gepräge nie verleugnen. Mir hat immer eines besonders zu denken gegeben: die Beobachtungen im Landheim. Wer da die Kinder von früh bis Abend beobachten kann, sie beim Spielen und Arbeiten, bei den Mahlzeiten, bei den kleinen häuslichen Dienstleistungen, kurz im ganzen Tageslauf sieht, dem fallen immer wieder die auf, die alles Gemeinschaftliche mit Mühe und Schwierigkeiten zuwege bringen, denen es auch nicht selten gar zu schwer wird, mit anderen zusammenzuleben, und das sind eben die einzigen Kinder.

Hannover. L. Wülker.

* *

Schrifttum.

Prof. Dr. Kurt Schneider, Psychiatrische Vorlesungen für Ärzte. Leipzig, Georg Thieme. 1934. Kart. 3.40 RM., geb. 4.— RM.

Die Vorlesungen Schneiders stellen den speziellen und gelungenen Versuch dar, dem praktischen Arzt die für ihn wichtigsten Erkenntnisse der Psychiatrie zu vermitteln. Vor allem soll ihm das Buch ein Wegweiser sein zur Entscheidung der Frage, wann an eine Psychose überhaupt gedacht werden muß und ihm die wichtigsten diagnostischen und therapeutischen Fingerzeige geben. Einleitend wird eine kurze Systematik der seelischen Abnormitäten vorausgeschickt, danach die Schizophrenie und Cyclothymie besonders herausgehoben. Eine Charakterisierung der psychopathischen Persönlichkeit schließt sich an. Weitere Vorlesungen sind der Neurasthenie- und Hysteriefrage, den seelisch abnormen Kindern, den Selbstmordversuchen und Suchten, sowie endlich den Psychosen bei diagnostizierbaren körperlichen, inneren Erkrankungen, bei Gehirnprozessen und Epilepsie gewidmet. In einer Vorlesung über psychiatrische Diagnostik werden die einzelnen psychopathologischen Erscheinungen auf ihre klinische und diagnostische Bedeutsamkeit hin untersucht. Eine ganz allgemein gehaltene Anleitung zu psychiatrischer Behandlung und zu psychiatrischer Begutachtung schließt das Büchlein. Die prägnante knappe Form verbunden mit klarer Ausdrucksweise ermöglichen rasche Orientierung und lassen das Buch als psychiatrischen Ratgeber sehr geeignet erscheinen.

Mainz. Ittmann.

Lange, H., Das Erwachen der Seele. Die seelische Entwicklung des Menschen bis zum 5. Lebensjahr im Bilde. Mit 102 Aufnahmen von Fritz Puchstein. J. Rotapfel Verlag, Erlenbach-Zürich, Leipzig. o. J. 92 S. Pappband 1.80 RM.

Helene Lange hat mit Fritz Puchstein in einem Film „Das Erwachen der Seele" das Leben des Kindes von der Geburt bis zum 5. Lebensjahr in seiner Entwicklung verfolgt und aufgenommen. 102 Aufnahmen aus dieser großen Bildreihe sind in der vorliegenden Schrift zusammengestellt. Die Bilder sind gut ausgelesen, bieten dem psychologischen Unterricht und der Selbstbelehrung wertvolles Material und können namentlich für das Studium der Ausdruckserscheinungen im frühkindlichen Leben mit Gewinn verwendet werden. h.

Schlemmer, H., Oberschulrat. Jugendpsychologie. (Arbeitshefte für den pädagogischen Unterricht, Heft 6.) F. Hirt, Breslau 1933. 32 Seiten. Geh. 0.60 RM.

Zur Einführung bemerkt der durch seine Schrift „Die Seele des jungen Menschen", 1926, bekannte Verfasser: „Ich wollte ... einen, im Aufbau und Inhalt selbständigen, ersten Durchblick für den Gegenstand geben, gleichzeitig aber auch in die vorhandene Forschung und ihre Literatur einen Einblick gewähren. Daraus erklärt sich die — vielleicht auf den ersten Blick befremdende — Mischung eigener und fremder Darstellung." Damit ist in der Tat der Eindruck dieser für eine erste Einführung bestimmten Schrift gekennzeichnet: Poetische Schilderungen von besonderer Feinheit, kleinere und größere Zitate aus dem bekannteren jugendkundlichen Schrifttum der Gegenwart, eigene, teils erklärende, teils verbindende Textzugaben wechseln in bunter Folge miteinander ab. Behandelt werden: Die Vorpubertät, die Pubertät, die Adoleszenz und einige Gebiete aus der differentiellen Psychologie. h.

W. Schönfeld und K. Menzel, „Tuberkulose, Handschrift und Charakter". Verlag R. Rohrer. Brünn 1934. 98 S. u. 25 Abbildungen.

In vorbildlicher Zusammenarbeit vom Graphologen und Arzt gelangt diese Untersuchung, die 400 Schriften von Lungenkranken auf vielerlei wichtige Merkmale hin untersucht und deren Häufigkeit statistisch auszählt, zu sehr beachtlichen Ergebnissen. Es zeigt sich, daß die Lungenkrankheit bedeutende Veränderungen im Charakter des Patienten hervorruft, so daß man mit Recht von einer besonderen Psychologie der Tuberkulösen sprechen kann. Daß die untersuchten 400 Schriften von Heilstättenpatienten stammen, scheint uns ein Vorteil zu sein, weil durch die Kasernierung die psychologischen Einwirkungen der Krankheit noch viel deutlicher zum Ausdruck kommen müssen. Allerdings wäre es wünschenswert, wenn ebenso exakte graphologische Untersuchungen über den Einfluß der Krankenkasernierung überhaupt angestellt würden, ohne Rücksicht darauf, um welche Krankheit es sich handelt. Die Schrift erweist aber nicht nur die Charakterveränderungen als Folge des Krankheitserlebnisses, sie zeigt auch, daß die kennzeichnenden Merkmale mit der Schwere der Krankheit an Häufigkeit zunehmen. Zwischen Männer- und Frauenschriften bestehen dagegen keine grundlegenden Unterschiede. Jedenfalls bestätigt die graphologische Analyse der Handschrift Tuberkulöser im wesentlichen die bisherigen Beobachtungen. Sie verfeinert die Psychologie der Tuberkulösen aber durch mancherlei neue Einzelzüge und läßt eine systematischere Übersicht zu. Auch macht sie die Ergebnisse der bisherigen Beobachtungen durch Übereinstimmung objektiver. Besonders wichtig ist, daß Schönfeld auch die somatisch bedingten Schreibstörungen der Lungenkranken untersucht. Durch die Mitarbeit eines Arztes, Dr. Menzels, der gleichlaufende apparative Untersuchungen anstellte, läßt sich die Zuverlässigkeit der graphologischen Methode zum Nachweis somatisch bedingter Schreibstörungen erweisen. Das ist auch für die pädagogische Psychologie wichtig. Denn wenn man die Entwicklung der Handschrift von Schulkindern laufend verfolgt, so wird man auch auf die somatisch bedingten Schreibstörungen stoßen und von hier aus der pädagogischen Behandlung, aber auch der schulärztlichen Untersuchung wertvolle Vorarbeit leisten können. Es wäre sehr zu wünschen, daß derartige Untersuchungen in größerem Rahmen durchgeführt würden. Sie könnten für die Jugendpsychologie von großer Bedeutung sein.

Aussig. Walter Simon.

Friedrich Berger, Menschenbild und Menschenbildung. Die philosophisch-pädagogische Anthropologie J. G. Herders. Verlag von W. Kohlhammer. Stuttgart 1933. 338 S. 7.50 RM.

„Alle bewußte, absichtliche und planmäßige Bildung und Erziehung ruht auf dem dunklen, allwirksamen und stets gegenwärtigen Untergrund unmittelbar bildenden Lebens. Nicht nur, daß das Leben bildet, wollen unsere Ausführungen anschaubar machen, sondern vornehmlich auch dartun, wie und in welchen Verflechtungen von meist nicht willkürbarer Art das Leben Inhalt und Form der Seele bildet und bestimmt. So galt es, menschliche Bildung und Entwicklung im dichten Medium menschlichen Daseins zu begreifen, was nur durch eine Aufdeckung all der konkreten Lebensbezüge und formenden Lebensordnungen geschehen konnte, in denen der Mensch leiblich, seelisch und geistig west."

Mit diesen Worten fixiert der Verf. das Grundmotiv, das durch das ganze Werk hindurchklingt, und Herder wird zum genialen Prototyp einer Bildungsgesinnung, die, weit abliegend von psychologistischen Deutungen und einer einseitig intellektualistischen Auffassung menschlichen Seins und Lebens (Aufklärung, Kant) ein Menschenbild verkündet, das nur in tiefem metaphysischem Erleben erschaut und aus einem unbedingt verpflichtenden religiös-kosmischen Welterleben herausgestellt werden konnte. Für Herder ist es eine unerschütterliche Grundüberzeugung, daß der Mensch eine leib-seelische und geistige Einheit darstellt. Die triebhaft-sinnliche und die geistige Sphäre im Menschen bilden keine in absoluter Gegensätzlichkeit zueinander stehenden Hälften wie heute etwa bei Klages, sondern ein ineinanderverwobenes Ganzes, eine organische Einheit. Es ist das unumstrittene Verdienst Herders in der Geistesgeschichte, die Bedeutung der unbewußten, aus der Triebschicht emporbrechenden Kräfte für alles bildende Geschehen und geistige Wachsen aufgezeigt zu haben. Was die Psychoanalyse an positiver psychologischer Einsicht zutage gefördert hat, findet man bei H. schon klar geschaut und das Phänomen der „bilderschauenden Seele", heute eine elementare Sicht in der Psychologie von Klages, ist von ihm in meisterhafter Weise gezeichnet. Der Mensch als leib-seelisch-geistige Einheit taucht ein in die Bildekräfte der naturhaften und geistigen Welt. Alle Bildung geschieht also bei H. dadurch, daß der Mensch in unmittelbarem Erleben und in unmerklicher Berührung mit den Wirklichkeiten der Natur und der geschichtlich-kulturellen Welt, mit den seelisch-geistigen Gehalten, Ausdrucksformen und Ausdrucksbewegungen, wie sie in den Lebensordnungen und Lebensstilen der Familie, der Gemeinschaft und des Volkes konkret gegeben sind, ihre bildenden Impulse verspürt und in anteilnehmendem und tätigem Mitvollzug geistigen Lebens selbst sich formt. Das eigentliche Bildungsmedium oder die Sphäre, in der bildendes Geschehen sich abspielt, ist die konkrete Lebensrealität in all ihren Dimensionen und Sinnbezirken. Deutlich hat H. dabei erkannt, daß alles „Geistige", damit auch das Bildungsleben nur in konkreten Ausprägungen volkhafter Art zu erscheinen vermag. Geistig-bildendes Leben geschieht im ganz konkreten, von Rasse, Volk, Raum, Schicksal und Geschichte getragenen und erfüllten Sein.

Es ist nicht möglich, in einer kurzen Besprechung den Reichtum und die Tiefe der Gedanken, die Berger aus den unsystematischen, oft sich widersprechenden Ausführungen Herders hervorgeholt und zu einem geschlossenen Ganzen gefügt hat, nachzuzeichnen. Es ist sein Verdienst, den pädagogischen Gehalt, der im Lebenswerk Herders verborgen lag, der Wissenschaft erschlossen zu haben. Art und Gestalt vorliegender Arbeit zeugt von einer feinen Einfühlungsfähigkeit in Herders geistige Welt, von ausgezeichneter Kenntnis der geistesgeschichtlichen Hintergründe, von guter Sicht entscheidender Zusammenhänge und von lebendiger sprachgestalterischer Meisterschaft, seinen Ausführungen Niveau und Überzeugungskraft zu geben. Besonders erfreulich ist, daß der Verf. persönliche Deutung, Auffassung und Stellungnahme möglichst in Hintergrund treten ließ, so daß Herders Geist in kristallner Klarheit unmittelbar lebendig und wirksam wird. Wenn man dies Herderbuch aufmerksam liest, wird man zur Überzeugung kommen, daß Herder für die geistige Gestaltung unserer Zeit viel zu bedeuten vermag, so daß jeder, der lebensnah und verantwortlich in seiner Zeit steht, diese ausgezeichnete und gedankentiefe Arbeit begrüßen wird. Denn hier wird eine bisher nur wenig gesehene Möglichkeit geistiger Menschwerdung und Bildung mit allem Nachdruck gezeigt, die nicht in der bewußten Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten beruht, sondern ein schlicht sich vollziehendes Leben in Geist und Ethos schicksalhafter Lebensformen und Lebensordnungen, ein Hindurchleben durch die Medien der Sprache, der Künste, der Sitten und Gebräuche, d. h. durch die Gehalte volkstümlich und organisch gewachsenen Lebens fordert. In dieser Art geistig-bildenden Geschehens hat man die Ur- und Naturform persönlicher und volkhafter Bildung zu erblicken, ein pädagogisches Bekenntnis, das man aus den Ausführungen des Verf. deutlich heraushört.

Tübingen. H. J. Kuhn.

Hördt, Ph., Muttersprache und Volkserziehung. Zugleich eine Einführung in den Deutschunterricht der Volksschule. Zweite Aufl., mit einem Nachruf von Wilh. Lacroix, G. Braun, Karlsruhe 1933. 123 S. kart. 2.00 M.

Nach Ph. Hördts allzu frühem Tode gibt sein Freund Wilhelm Lacroix, dem schon die erste Auflage dieser Schrift gewidmet war, die den Erstling unter den bedeutenden Produktionen dieses ausgezeichneten badischen Pädagogen darstellt, die zweite Auflage unverändert heraus. Daß sie unverändert bleiben konnte trotz der Umgestaltung der politischen Verhältnisse und der tiefgreifenden Erneuerung unserer Gedanken über Muttersprache und Volkserziehung, beweist mehr als alles andere, daß Philipp Hördt schon vor Jahren den Weg beschritten hatte, auf dem heute die deutsche Pädagogik zusammen mit dem deutschen Volk und seiner politischen Führung weiterzuschreiten beabsichtigt. h.

* *

Kindheitserinnerungen Landgebürtiger als Quell völkischer Selbsterkenntnis.

Bausteine zu einer Volksseelenkunde.

Von Wilhelm Brix.

Mancher, den Beruf oder Schicksal vom Lande in die Großstadt verpflanzte, wird die sommerliche Urlaubszeit zu einem Besuch in seinem „Ahnental" benutzt haben, um durch die Berührung mit den Urkräften von Blut und Boden, durch das Eintauchen in die lebendigen Erinnerungen der Kindheit wieder jung zu werden und, aus diesem Jungbrunnen erfrischt aufsteigend, mit neuer Kraft an sein Tagewerk gehen.

Es ist eine alte Lebenserfahrung, daß solch individuelles Kraftschöpfen seinen sozialen Wert in der gesteigerten Aufnahme- und Schaffensbereitschaft für die nachfolgende Arbeitsperiode hat; aber über dem subjektiv erlebbaren Wert kommt der Besinnung auf die in der Kindheit liegenden Wurzelkräfte unsers Seins im Volkstum eine erhöhte Bedeutung für die Wissenschaft zu, die den angewandten Gebieten der Volksbildung und -führung (als welche Politik und Pädagogik jetzt näher gerückt sind als je) die erkenntnismäßige Grundlegung geben kann. Ich möchte sie mit dem Begriff „Volksseelenkunde" umreißen und alles darin zusammenfassen, was — wie früher Soziologie, Milieukunde, auch Volkskunde und streckenweise Psychologie — um die Erkenntnis der Seinsformen unsers Volkstums bemüht ist. Es ist vielleicht genauer, einfach von den Erscheinungsformen unsers Volkseins zu sprechen, da im Begriff Volkstum schon ideale und historische Momente eingeschlossen sind, die auf einer andern Ebene liegen. Schon gar bedeutet „Volkheit" ein reines Idealding, das als ethisches Postulat als das Seinsollende dem Volke in seinem gegenwärtigen Sosein vorschwebt.

Solche Vorüberlegungen, die ihrerseits wieder in das Gebiet der Philosophie gehören, zeigen einerseits, daß es der Zusammenarbeit vieler Disziplinen bedarf, um einer Volksseelenkunde (oder wie man diese Grundwissenschaft völkischer Selbsterkenntnis auch genannt hat: der Volkslehre) ausreichend Genüge zu tun; andererseits wird aber auch deutlich, daß nicht aus der Theorie, etwa durch Konstruktion einer Volksseele als Trägerin des Volkstums, die Voraussetzungen und Ausgangspunkte für solche Erkenntnis genommen werden können. Der Ansatz ist vielmehr in der Sphäre unmittelbaren Erlebens gelegen, in der jeder von uns seine Verbundenheit mit Volk und Volkstum in ungeteilter Ganzheit lebhaft empfindet. Und darum sind gerade Kindheitserinnerungen als Material so wertvoll, weil in ihnen, wenn sie sich unverfälscht bieten, diese unmittelbare Ganzheitsbeziehung völkischer Art deutlich zum Ausdruck kommt. Besonders deutlich wird die Verbundenheit von Blut und Boden naturgemäß bei solchen Menschen bewußt werden können, die ihre Kindheit auf dem Lande verlebt haben.

Wenn auch aus diesem Grunde im folgenden nur Kindheitserinnerungen Landgebürtiger zum Ausgang genommen worden sind, so soll damit doch nicht gesagt sein, daß sie der einzig mögliche Ausgangspunkt seien. Auch wird man nicht

meinen, daß sie für den Großstädter ohne Belang sind. Gerade für die Erforschung des völkischen Gesichts unserer Großstädte wäre es interessant zu wissen, wieviele ihrer jetzigen Bewohner in der 1., 2. oder 3. Generation vom Lande stammen und welche von ihnen noch familiäre Beziehungen dorthin unterhalten, eine Aufgabe, die vielleicht bald von der Familienforschung gelöst werden kann. Aufgabe der Volksseelenkunde, die solche Teilergebnisse unter einheitlichen Gesichtspunkten zu verwerten hätte, wäre es, nunmehr festzustellen, was über das Statistische hinaus solch Verhältnis in der Bevölkerungszusammensetzung zu bedeuten hat. Da, wie die Bevölkerungsstatistik zeigt, unsere Großstädte vorwiegend Kinder der jüngsten Vergangenheit unsers Volkes sind, ist anzunehmen, daß bei der Mitteilung von Kindheitserinnerungen Landgebürtiger auch in der Seele eines „waschechten Großstädters" noch etwas mitschwingen wird, was vielleicht bisher nur verdeckt geschlummert hat.

Als Material liegen die Aussagen von 35 weiblichen und 20 männlichen Personen, die ihre Kindheit größtenteils in Landgemeinden Mitteldeutschlands verlebt haben, unserer Untersuchung zugrunde. Von den Personen weiblichen Geschlechts (P.w.) sind 22 aus Bauernfamilien, 5 aus Beamten- und Angestellten-, 6 aus Handwerker- und Gewerbetreibenden- und 2 aus Arbeiterfamilien. Bei den männlichen (P.m.) ist das Verhältnis 6 : 5 : 9 : 0. Doch sind in überwiegend landwirtschaftlichen Bezirken die Unterschiede im sozialen Milieu gegenüber der gleichen, naturbedingten Lebenswelt nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Eine gewisse Gleichartigkeit des Materials ist auch dadurch gegeben, daß von den P.w. 30 Schülerinnen von landwirtschaftlichen Haushaltungsschulen im Alter von 14—22 Jahren, die P.m. durchweg Lehrer sind. Die Befragung richtete sich nach einheitlichem Schema auch auf die Feststellung der häuslichen (familialen) und lokalen Verhältnisse, sowie auf die Erfassung von Heimweherinnerungen. Sie geschah bei den P.m. direkt mündlich, bei den P.w. auf schriftlichem Wege durch gütige Vermittlung der Vorsteherinnen zweier mitteldeutscher landwirtschaftlicher Haushaltungsschulen, denen an dieser Stelle besonders gedankt sei.

Durch die Ausdehnung der Befragung auf Personen beiderlei Geschlechts ist es möglich, bei den mitgeteilten Erinnerungen auf psychische Geschlechtsunterschiede zu achten. Gewöhnlich begeht man bei der Erinnerung an die Kindheit aus der gegenwärtigen Stimmung heraus eine (unbewußte) Verfälschung des ursprünglichen Sachverhalts, indem man sein Kinderland als besonnten Strand von ferne leuchten sieht und darüber vergißt, daß auch dieses Licht nicht ohne Schatten gewesen ist.

Deshalb ist auch nach den unlustbetonten Erinnerungen gefragt worden, und gerade sie lassen deutlich Unterschiede in der Stellungnahme bei beiden Geschlechtern erkennen. Darüber hinaus interessiert an den Antworten die unmittelbare Beziehung zum Lebensganzen der Heimat und die eigentümlich kindliche Wertung.

Bei den unlustbetonten Kindheitserinnerungen (K.E.) der Mädchen stehen Erinnerungen an Angst- und Furchtzustände im Vordergrunde. Aber worauf beziehen sich diese Gefühle inhaltlich? Dafür einige typische Äußerungen:

P.w. 5 (17 Jahre, Bauerntochter mit 1 jg. Geschwister): „Nicht gern erinnere ich mich der Zeiten, wenn ich allein zu Hause war, die andern alle aufs Feld waren und nicht zur gewohnten Zeit zurückkamen, besonders im Herbst, wenn

es dunkel wurde und der Wind ums Haus brauste oder weiße Nebel aufstiegen und allerhand Gespenster ich meinte zu sehen." —

P.w. 15 (Arbeitertochter, 14 Jahre mit 2 Geschwistern): „Wenn die Eltern abends fortwollten, hatte ich fürchterliche Angst. Ehe sie fortgingen, bin ich erst alle Zimmer noch mal durchgegangen und habe alle Fenster zugeriegelt. Wenn ich schlafen ging, schloß ich die Tür fest hinter mir zu. Eines Nachts war der Hund fortgelaufen und das ganze Haus stand allein. Mutter hatte im Korridor nicht richtig zugemacht und die Tür war aufgesprungen. Da bin ich aufgeblieben bis die Eltern wiederkamen, habe nicht geschlafen."

Angst vor Alleinsein, Gespensterfurcht (oft genährt durch Erzählungen der Großmutter!), Furcht vor der Dunkelheit sind bei den P.w. allgemein vorhanden. Bei P.w. 2 (Lehrerstochter, 17 Jahre mit 1 jg. Bruder) war dieser Zustand so bedrückend, daß sie sich schon tagelang vor dem Abend ängstigte, an dem die Eltern fortgehen wollten. „Die Folge war, daß ich zu nichts Lust hatte, und wenn jemand ein lautes Wort zu mir sagte, fing ich an zu weinen."

Neben diesen Momenten zuständlicher Art gibt es auch solche personaler Ursache; dahin gehört z. B. die Furcht vor randalierenden Handwerksburschen, vor dem Weihnachtsmann. P.w. 3 (16 Jahre mit 2 Geschwistern) schreibt: „Als ich ungefähr 6 Jahre alt war, habe ich noch am Weihnachtsmann geglaubt. Wenn ich auf dem Boden war und die Gedanken kamen mir vom Weihnachtsmann im Sinn, daß er mich mitnehmen könnte, setzte ich mich vor aller Aufregung auf der obersten Bodentreppe und rutschte herunter. Gespürt hatte ich überhaupt nichts, staune jetzt immer noch darüber."

Oder es sind besonders eindringliche Erlebnisse, die dem Kind das Gefühl seiner Abhängigkeit und Hilflosigkeit gaben und unlustbetont in Erinnerung blieben: als auf dem elterlichen Gehöft der Stall abbrannte, der Anblick einer Feuersbrunst überhaupt (P.w. 13 = 20 Jahre: „Feuer war mir das Furchtbarste was es gab, konnte nach einem mitangesehenen Feuer tagelang nicht schlafen") als sie sich bei Gewitter im Walde verlaufen hatte, ein Einbruch im Hause verübt worden war. Eine Landwirtstochter aus dem mitteldeutschen Industriegebiet hat noch schreckhafte Erinnerungen an die Revolte von 1918: „— wo unser Haus nebst allen Ställen und Gebäuden durchsucht wurde und ein Panzerauto nach dem andern die Straßen beschoß". —

Im Gegensatz zu den weiblichen Befragten vermissen wir bei den P.m. solche auf Angst und Furchtgefühle gegründeten Erinnerungen. Es ist bezeichnend, daß sich 20 % der P.m. zu dieser Frage überhaupt nicht geäußert haben. Darin ist nicht etwa eine größere Neigung zur Idealisierung zu sehen. Die ganze Haltung des Knaben zur ländlichen Umwelt ist eine andere. Das zeigt sich deutlich in seinem Spielverhalten und in seinem Verhältnis zur Spielgemeinschaft. Wer sich in der Schar seiner Spielkameraden einer Führerstellung erfreut, hat sich auch durch hervorragende Leistungen zu bewähren. Man sucht oft geradezu die Gefahr, um sich darin als ganzer Kerl zu erweisen. Wenn dabei Unfälle passieren, so werden sie doch nicht als unlustbetont erinnert. Während sich die P.m. durchweg mit Lust an die dörfliche Spielgemeinschaft erinnern, bringen die P.w. mehrfach Beispiele von Zerwürfnissen mit Spielgefährten.

P.w. 17: „Mein Bruder und ich hatten ein Spiel bekommen. Dieses eignete

sich mein Bruder ganz allein an. Da war ich ganz abgeneigt gegen ihn." — P.w. 25: „Als ich mit mehreren Kindern spielte, nahm mir ein Mädchen meine Puppe weg und spielte damit. Dieses betrübte mich sehr, und ich ging nach Hause und weinte, wo mich meine Mutter wieder tröstete." — P.w. 30: „Als wir von Ch. nach E. zogen, neckten mich die Jungs auf der Straße, wenn ich meine Mutti mit dem Namen ‚Muttel' rief. Auch weiß ich noch, daß ich sehr böse war, als einer dieser Bengels einen Regenwurm zerschneiden wollte." —

Wo sich sonst unlustbetonte Erinnerungen an Spielerlebnisse knüpfen, sind es für die P.w. viel häufiger als für P.m. Gefühle der Beschämung bei ertappten Streichen oder der nachfolgenden Bestrafung. Auch spielt das zerrissene Sonntagskleid, Beschmutzung u.a. bei den P.w. eine große, bei P.m. gar keine Rolle.

Die sehr zahlreichen lustbetonten Spielerinnerungen stellen die Eigenart des Verhaltens beider Geschlechter deutlich ins Licht.

Für die P.w. sind neben den allgemein beliebten Spielen mit Puppe, Ball, Küche und Kaufladen besonders die Nachahmungen des Erwachsenenlebens bezeichnend. P.w. 3: „Wir waren mehrere Freundinnen zusammen. Im Garten wurden Wohnungen aufgebaut. Das Wichtigste waren immer Wohnstube, Küche und der Viehstall. Als Kühe nehmen wir immer alte Holzstücke, die recht mürbe waren, damit sie recht gut zum Schlachten gingen; zum Schmücken der Stuben alte Schmucksachen, die Mutter nicht mehr brauchte, und schöne Spitzendecken. Puppen mit recht vielen Kleidern durften nicht fehlen. Dann wurde ein richtiges Familienleben gespielt: Vater, Mutter, Kinder, Personal und Kaufleute, wie es im Elternhause vorging." — P.w. 12: „Manchmal dachte ich mir aus, ich wäre als Arbeitsfrau bei meinem Vater im Dienste. Ich hatte einen kleinen Korb auf dem Rücken mit Kaffee und Kuchen darin und schob dabei tüchtig meinen Puppenwagen in den Garten, um Steine zu lesen. Das Schönste war ja das Vespern. Dann auf dem großen Ackerwagen spielen. Wir richteten uns Wohnungen ein, die wir reinigen konnten, bauten uns von dem Wagenschutz Dächer usw. Das Interessanteste war dann das Umziehen von einem Wagen zum andern."

Knaben würden eine solche Spielgelegenheit wie den Ackerwagen wohl in anderem Sinne spielerisch ausgewertet haben! — Die Antworten geben uns auch Einblicke in das Phantasieleben des Landkindes, von dem behauptet worden ist, daß es arm sei (eine Behauptung, die auf falsche Wertungsmaßstäbe zurückgeht und nur dann verständlich ist, wenn man allein vom sprachlichen Ausdruck, etwa in Schulaufsätzen, ausgeht).

P.w. 5 berichtet: „Die größte Freude war mir, auf den Wiesen spielen mit Puppen und Blumen pflücken, dann lang liegend den Wolken nachschauen, wobei ich mir das spätre Leben recht schön ausmalte. Und an Winterabenden mit der Schwester den lieblichen Erzählungen der Großmutter oder Mutter lauschend, bis ich alles um mich vergaß und in eine ganz andre Welt versetzt wurde." — Phantasiefördernd wirkte auch der Mangel an fertigem Spielzeug. Beim Kaufmannsspiel wurden „allerhand Gegenstände aus Dreck geformt", aus Sand machte man Kuchen, auch der Scherbenhaufen hinter der Scheune lieferte Material. Die buntesten Scherben waren die wertvollsten Sachen. Von selbst erfundenem bzw. angefertigtem Spielzeug gibt der Bericht der ältesten P.m. eine seitenlange Aufstellung, z.T. mit genauer Herstellungsanweisung. Um nur einiges zur Kenn-

zeichnung anzuführen: Aus Nußschalen fertigte man Segelboote, aus Rindenröhren der Fliederzweige Pfeifen und Schalmeien, ebenso aus Rohr oder Birkenrinde. Man erfand Lärminstrumente aus Blütenstengeln der Kuhblume oder jungen Getreidehalmen. Allgemein verstand man die Kunst, auf dem Blatt zu blasen oder wie die im Herbst durchziehenden Rotkehlchen zu „schnickern". Dazu hatte man kleine Klappern aus Zwirnfäden und Streichhölzern. Aus Kastanien und Eicheln schnitt man Körbchen und Ohrgehänge, aus Mohrrüben ließen sich Blumen schnitzen, die aufblühten, wenn sie in die Ofenröhre gestellt wurden. Bei den Arbeitspausen auf dem Felde wurden Windmühlen aus Strohhalmen gemacht, in den Mühlgraben wurden „Wassermänner" geworfen (Hölzer, die unten mit einem Steinchen beschwert wurden, so daß sie aufrecht im Wasser standen und nur mit der Spitze heraussahen). Bei Tauwetter konnte man auf der Dorfstraße Wassermühlen gehen lassen; im Sommer spielte man im weichen Staub der Straße Pflügen, indem man barfuß darin Furchen zog, und die Ranken der Kürbisse verwendete man zum Eisenbahnspiel.

Solche Angaben, die eine aktive Einbeziehung der Umweltgegebenheiten in das Spiel durch eine praktisch-konstruktive Phantasiebetätigung erkennen lassen, finden sich bei vielen P. m. So ließ z. B. P. m. 14 gern in der selbstgebauten Bretterbude im elterlichen Garten seiner Gedankenbaukunst freien Lauf. Er nahm sich vor, später eine Selbstbindermähmaschine zu erfinden, zu der die Pappel am Vaterhaus die Räder liefern sollte. Auch entsinnt er sich deutlich, besonders gern mit Ziegelsteinen gespielt zu haben, weil sich aus ihnen allerlei bauen ließ. Wenn er groß sei, wollte er einen hohen Turm bauen, auf dem ein ihm verhaßtes Dorfmädchen hinaufsollte, um eingemauert zu werden. Auch schwebte ihm vor, ein Buch der Weisheit zu schreiben, worüber alle Leute im Dorfe staunen sollten. (Dieser Wunschtraum ist übrigens in Erfüllung gegangen, insofern der Betreffende eine für die heimatkundliche Forschung außerordentlich wertvolle Dissertation verfaßt hat.)

Die tätige, handgreifliche Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Heimatnatur ist es überhaupt, die die Spiele der Knaben kennzeichnet. Ob es sich nun um Kriegszüge gegen das Nachbardorf, „traditionelle Pfingstschlachten um das Vorrecht im wilden Busch" (P. m. 20), verwegene Fahrten auf Eisschollen oder Kahnfahrten zum Muschelnsuchen handelt, die Suche nach Hirschkäfern im Lohmühlental, die Verfolgung von Eichhörnchen im Walde, das Ausnehmen von Krähennestern, das beliebte Räuber- und Gendarmspiel in Gärten, Feldern und Wäldern oder um manchen gelungenen Schabernack, den man verhaßten Personen oder hinfälligen Einrichtungen spielte: immer sind solche Erinnerungen durch den Anteil an aktiver Beziehung zur Umwelt lustbetont und wirken als die natürlich kindgemäße Synthese von Blut und Boden das ganze Leben hindurch nach. —

Deutlicher als beim Spielerleben tritt der Eindruck der Lebensschulung gerade beim Landkind in seiner Beziehung zur Arbeitswelt der Erwachsenen hervor. Sie ist ja hier in der noch — im Gegensatz zu großstädtischen Verhältnissen — in den meisten Fällen erhaltenen Arbeits- und Lebensgemeinschaft der Familie begründet und hat gewiß große erzieherische Wirkungen. Doch müssen diese, wie tendenzlos ehrliche Kindheitserinnerungen bezeugen, nicht in allen Stücken positiver Art sein. Überbürdung der kindlichen Kräfte macht sich oftmals

entwicklungshemmend bemerkbar und hinterläßt mitunter starke Unlustbetonung.[1] So berichtet P.m. 14, daß er mit 9 Jahren schon mit auf das Feld mußte: Essen tragen, Kartoffeln lesen, Rüben verziehen, Unkraut jäten, die Pferde antreiben. Mit 12 Jahren mußte er schon Roggen binden, ja sogar mähen, Mist rausbringen und die Kühe füttern. Weil der Vater immer kränklich war, hat auch die Mutter sehr schwer arbeiten müssen. Doch steht dieses Beispiel schon innerhalb der kurzen Reihe der Befragten nicht vereinzelt. So gestaltete sich der Arbeitstag eines andern 12jährigen in ähnlicher wirtschaftlicher (kleinbäuerlicher) Lage folgendermaßen: „Um 5 Uhr früh mit der Sense eine Fuhre Klee hauen, Vieh füttern, bis 11 zur Schule, nach dem Essen wieder aufs Feld, um 3 (an einigen Tagen) zur Klavierstunde, dann wieder aufs Feld, um 6 Uhr Vieh füttern, dann Schularbeiten machen." Die Mutter war ungehalten, wenn die Kinder spielen wollten. „Ihr müßt arbeiten!" hieß es immer. Nur Sonntag nachmittags wurde Räuber und Gendarm gespielt, aber um 6 Uhr, wenn das Vieh gefüttert wurde, mußte man wieder zur Stelle sein. Auch im Winter war für ausreichende häusliche Beschäftigung gesorgt. Es wurden Federn gerissen oder Streusand geklopft. Dazu holte man sich die Sandsteine aus dem Steinbruch. Der Älteste mußte nach dem Tode des Vaters schon vor der Einsegnung immer mehr dessen Arbeiten übernehmen. So mußte er im Winter die Feldgeräte in Ordnung bringen, Ziegel auf dem Dache neu einziehen, den Zaun instandhalten, Messer für die Häckselbank schleifen u. ä., ohne daß er dafür immer genaue Anweisungen erhielt. — Auch die andern Bauernkinder berichten, daß sie unter Aufsicht des Vaters frühzeitig Ämter zu versehen bekamen. Unlustbetont sind solche Erinnerungen nur dann, wenn eine zu große Einschränkung der Spielfreiheit, offenbare Überanstrengung oder ungerechte, zu harte Behandlung damit verbunden waren. Im allgemeinen aber reiht sich das Landkind gern und willig in die durch den Jahres- und Tagesrhythmus bedingte, naturverbundene Arbeitspflicht der Familie ein. Kinder von Nichtlandwirten suchten von sich aus Verbindung mit der Arbeit Erwachsener, indem sie ihre Bekanntschaft zu Landwirten oder Forstgehilfen, Schäfern usw. zur Teilnahme an ihrem beruflichen Tun in Wald und Feld ausnutzten.

Neben den einfach pflichtgemäß übernommenen Arbeiten zeichnen sich manche durch besondere Lustbetonung aus: die Obsternte wegen des Vergnügens, sich dabei Mund und Taschen füllen zu können; Feldarbeiten mit eigenem Gerät (z. B. Mistbreiten mit eigener, besonders geformter Forke); für die Mädchen: Einkaufen mit dem bunten Korb, Nähen mit der Nähmaschine und die Pflege des eigenen Blumenbeetes.

In Ansehung des Verhältnisses zu den Familienmitgliedern, insbesondere zu den Eltern, fällt auf, daß vom Vater weit mehr gesprochen wird als von der Mutter. Das gilt auch für die Mädchen. So war es P. w. 22 eine besondere Freude, wenn sie der Vater bei der Heimkehr vom Felde mit aufs Pferd nahm, oder wenn er sagte: „Heute kannst du wieder mal mit den Pferden fahren." P. w. 6 berichtet, daß sie darüber sogar das Spiel mit der Puppe im Stich ließ. P. w. 33 erinnert mit Stolz und Freude, daß sie beim Vater (Gemeindevorsteher) im Amtszimmer sitzen und lesen, ja auch an seinem Frühstück teilhaben durfte;

[1] Vgl. hierzu das in der Dissertation des Verfassers „Erziehliche Einflüsse des ländlichen Milieus . . ." Verlag Zickfeldt, Osterwieck (1933) S. 75 ff. beigebrachte Material.

P. w. 31: wie sie der Vater auf dem Arm durch eine Kirschenallee trug und von den Bäumen die roten, prallen Früchte kosten ließ, ebenso daß er den Kindern auf dem Pfingstmarkt kaufte, was sie sich aussuchten; P. w. 34: daß sie mit Vater angeln gehen und selbst mit eigener kleiner Angel mittun durfte.

Immer ist es das Gefühl des Herausgehobenseins aus der eigenen beschränkten Sphäre in die ersehnte Welt der Erwachsenen, was die Beziehungen des Mädchens zum Vater auszeichnet. Daß daneben der tägliche, häusliche Umgang mit der Mutter gewiß von nachhaltigem Einfluß gewesen sein wird, bedarf keiner weiteren Ausführungen, auch wenn er nicht ausdrücklich erwähnt wird. —

Für den Knaben ist der Vater der Mittler zur Arbeitswelt der Erwachsenen, wie bereits angedeutet. Doch kommt ihm darüber hinaus erziehliche Bedeutung zu. Man erinnnert sich gern gelegentlicher Überlandfahrten und der Sonntagsspaziergänge, bei denen der Vater belehrende Gespräche mit dem Sohne führte (P. m. 14 = Kleinbauernkind). Wenn er gar so viel Zeit aufbrachte, Spielzeug anzufertigen oder sich um die Weiterbildung des Jungen zu kümmern, so ist sein erzieherischer Einfluß gewiß hoch anzuschlagen. Einen interessanten Einblick in die Erziehungskraft einer einfachen aber innigen Familiensphäre gewähren die Aufzeichnungen des ältesten Befragten, eines Zimmermannssohnes aus kleinem Dorf Mitteldeutschlands. Unter seinen ersten K. E. führt er auf: Vater lehrt ihn das Pfeifen; er zeigt den Kindern im Walde junge Baummarder; er treibt ihm die Furcht vor dem Schrei der Eule aus, baut ihm ein Schaukelpferd (dessen Entstehung und Aussehen bis in alle Einzelheiten im Gedächtnis geblieben sind). Die Mutter sorgte für die Gemütsbildung des Jungen, indem sie ihm Lieder vorsang, Märchen erzählte und Spielsachen machte. Ein besonderes Fest war es, wenn sie ihn zum Wochenmarkt mit nach der Stadt nahm. Dann durfte er die Karre schieben und auf dem Markt verkaufen helfen. Zur Belohnung bekam er nachher eine Semmel und für 10 Pfg. Wurst. Auf dem Heimweg durfte er sogar ein Weilchen auf der Schiebkarre sitzen und von der Mutter gefahren werden. — Gern erinnert er sich auch der Abendstunden auf der Gartenbank hinter dem Hause. Da leiteten die Eltern zum Gebrauch der Sinne an, indem sie auf alle Geräusche achten ließen, wenn die Augen schon nichts mehr erkennen konnten: auf das Fallen der Birnen, das Flattern der Fledermäuse, das Schwirren der Nachtfalter, das Zirpen der Grillen. Auch zu den Sternen lenkte man den Blick und suchte nach bekannten Sternbildern. — Auf die Pflege der Beziehungen zur Tierwelt wirft die Erinnerung ein Licht, daß die Mutter einmal eine große Kröte so zahm gemacht hatte, daß sie auf den Ruf: „Gretchen, Gretchen!“ unter ihrem Stein am hellen Tag hervorkam und den dargebotenen Regenwurm aus der Hand nahm. — Die Eltern kannten auch die heimischen Vögel, wußten Strophen für die einzelnen Vogelstimmen und machten auf ihre Lebensgewohnheiten aufmerksam. So lernte der Knabe nach und nach 35 Vogelarten nicht bloß dem Namen nach kennen. Er beobachtete sie in Wiese, Feld und Wald und kannte sie so gut, daß ihm sofort auffiel, wenn im Herbst oder Winter mal fremde Gäste aus dem Norden erschienen. Dann ruhte er nicht, bis er auch ihren Namen wußte. Auch für Käfer, Raupen und Schmetterlinge, überhaupt für alles, was im Anschauungskreis der Heimatwelt lebte, hatte der aufgeweckte Knabe Interesse. Der Vater konnte ihm als Fleischbeschauer sogar Einblick in die Kleintierwelt verschaffen, indem er ihn durch das Mikro-

skop blicken ließ. — Kein Wunder, wenn aus solcher Lebensschule eine dauernde Neigung für die Naturwissenschaften entstand, die ihn später zur Autorität auf diesem Gebiet werden ließ.

Doch nicht nur in diesem besonders günstig gelagerten Falle ist eine innige Beziehung zur Heimatnatur festzustellen. Auch bei den andern Befragten finden sich reichlich Angaben solcher Art. So erinnert man sich gern an Mäuse- und Hasenjagden, Erlebnisse mit Pferden und Hunden und an die Pflege der Haustiere. Bei der Ämterverteilung in der häuslichen Arbeitsgemeinschaft hatten die Mädchen meist das Federvieh zu besorgen. Dabei bildeten sich oft Freundschaften zu besonders hübschen und klugen Tieren heraus. Auch das Fahren und Reiten mit Pferden, das Spielen mit Hunden, das Mäusegraben beim Gänsehüten wird von P.w. lustbetont erinnert. Unlustbetont stehen in Erinnerung: das Schlachten der Schweine, das Verkaufen des Schafbockes, eine Epidemie unter den Schweinen (wegen der durch den Verlust verursachten Trauer der Eltern). Auch an Schädigungen durch Feuer, Hagelschlag, Mißernten nehmen die Kinder gemütvoll Anteil.

Solcher Gemütsverbundenheit der Familiengemeinschaft bedeutet es eine schwere, vielleicht die schwerste Strafe, als der Vater einmal 14 Tage lang nicht mit dem Jungen sprach, weil ihm der Schulze gesagt hatte, daß der Sohn dem Lehrer nicht gehorchen wollte. — Bei alten Bauerngeschlechtern pflegt ein ausgeprägtes Gefühl der Familienehre zu herrschen. Die mit Stolz empfundene Verbundenheit von Blut und Boden drückt sich im Hofnamen aus, der als Ehrenname von Geschlecht zu Geschlecht übernommen wird und auf den man nichts kommen läßt. — Es bedeutet natürlich bei dem engen Beieinandersein im Bauernhause eine schwere Erschütterung für das kindliche Gemütsleben, wenn es Ausbrüche von Jähzorn und Roheit von seiten der Erwachsenen miterleben muß. So wird in zwei Fällen erwähnt, daß sich der Knabe auf die Seite der bedrohten Mutter gestellt hat. Wir begegnen aber auch Klagen über das strenge, harte Wesen der Mutter. Besonders in kleinbäuerlichen Betrieben lastet auf der Frau ein Arbeitsdruck, der sie leicht seelisch verhärten läßt. Wenn irgendwo, so wäre es hier nötig, der schönen Losung: Kraft durch Freude! Geltung zu verschaffen.

In der Fülle der Angaben nehmen die Erinnerungen an Kirche und Schule einen verhältnismäßig geringen Raum ein. Sie sind meist an die Person des Lehrers oder Pfarrers geknüpft, wenn er durch irgendeinen Vorfall dem Kind besonders nahe gekommen ist. Über das durch Sitte und Pflicht geregelte Tun hinaus interessiert, was an ethischen und religiösen Gefühlen im Lebenskreis des Landkindes lebendig ist. P.m. 14 erinnert, daß er einmal von den Eltern aufgefordert wurde, für Bekannte die ältesten Eier auszusondern. Er weigerte sich zwar nicht (aus Furcht vor Strafe), sondern wünschte den Eltern heimlich, daß sie dafür auch keine Kücken bekommen sollten. — Einmal mußte er im Garten mit dem Beil Mais hacken. Im Orte herrschte gerade die Grippe, und der Nachbarssohn war erkrankt. Da betete der Knabe bei seiner Arbeit mit Inbrunst, Gott möge ihn doch in den Himmel holen und den kranken Nachbarssohn wieder gesund werden lassen. Er erinnert sich auch selbsterdachter Kriegsgebete, in denen er für unsere Soldaten den Sieg erflehte. —

In den Erinnerungen der P.w. finden sich folgende Bemerkungen: „Am sonnigen Morgen ging die Großmutter mit mir in den nahen, bergigen Wald.

Da pflegte sie zu sagen: ‚Hier darfst du nicht laut sein. Der liebe Gott geht durch den Wald.‘ Ich wollte dann immer warten und ihn sehen.“ — P. w. 31 betete mit 8 Jahren zum ersten Male ohne Aufforderung, als sie ihre Mutter schwerkrank sah. Auch entsinnt sie sich gern eines frommen Buches mit einem schönen Jesusbilde. Sie durfte es sich immer zur Belohnung ansehen und küßte das Bild heimlich. —

Bei den Heimweherinnerungen, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, fällt auf, daß stark gefühlsbetont die rein in der Sphäre des Sinnlichen liegenden Vorstellungen mit dem Heimatbilde zur Einheit verschmelzen: das Gackern der Hühner, Rasseln der Räder des heimkehrenden Ackerwagens, Brummen der Dreschmaschinen, der Klang der Kirchenglocken, das Rieseln des Baches, der Geruch der Rübenschnitzel (unlustbetont). Mit der Erinnerung an frohe Schlittenfahrten in die Umgegend verbindet sich der Klang „des wunderbaren Schellengeläutes“, mit Festen die dabei gesungenen Lieder. Auch Geschmacksempfindungen gehören zum festen Bestand der Heimweh- und K. E.: Lieblingsgerichte landschaftlicher Art, die man in anderer Umgebung entbehren muß, Festgaben und -schmäuse (besonderes Gebäck!), Erinnerungen an Gartendiebstähle und Näschereien, bei denen als unangenehm das Gefaßtwerden, das Zerreißen der Sachen oder das Erbrechen bei übermäßigem Genuß bewußt geblieben sind; ebenso der Abscheu vor manchen Speisen z. B. ungekochter Ziegenmilch. —

An dieser Ausbreitung des Antwortmaterials wird deutlich geworden sein, wie reichhaltig und tief die Beziehung von Blut und Boden im ländlichen Lebenskreis ist, daß gerade hier für Leib und Seele unmittelbar aus der innigen Gemeinschaft mit der Natur und den einfachen, durchsichtigen Lebensverhältnissen der Menschen Bildungskräfte erwachsen, an denen die planmäßige Erziehungsarbeit nicht achtlos vorübergehen darf. Und steht der aufgeklärte Stadtmensch dem „primitiven“ Bauern wirklich schon so fern, wie er sich manchmal dünkt? Sucht er nicht auch durch Neuentdeckung der Natur und ihrer lebenspendenden Kraft wieder alte Bindungen, die auch ihm noch als heimliche Sehnsucht im Blute liegen? Er braucht das ja nicht verschämt nur auf der ästhetischen Ebene des „Gebildeten“ zu tun. Er halte nur einmal Einkehr bei seiner eigenen Kindheit und wird von hier aus vielleicht eher den Weg zur totalen Volksgemeinschaft finden als von seinem gegenwärtigen beruflichen Standort! Stadt und Land haben in Wechselbeziehung Pflichten und Aufgaben für die Volksgemeinschaft. Zu ihrer Lösung in gegenseitiger Wertschätzung beizutragen ist die nationalpolitische Aufgabe einer Volksseelenkunde, zu der hier ein wirklichkeitsbezogener Ausgang versucht wurde.

* *

Die soziologische Struktur und die sozialen Kräfte des „Bundes“.

Von Heinrich Roth.

Wir sprechen hier von Bund als einer neuen soziologischen Kategorie. Bund als eigenständige und arteigene Gemeinschaftsform ist in zwei Ausprägungen geschichtlich wirksam geworden: als Jugendbund und als Männerbund. Beide haben in unserer Zeit wieder reiche und reife Ausformung erfahren.

Beide sind „Bund", wenn auch innerhalb dieser Einheit wesensverschieden. Jugendbünde werden und vergehen nach den Gesetzen der jugendlichen Gemeinschaftsformen, Männerbünde nach nur Männern eigenen Schicksalen. Die Jugend- und Männerbünde unserer Zeit boten und bieten dafür das schönste und ertragreichste Beispiel. Dieses Beispiel ergibt aber unzweifelhaft zwei konstitutive Merkmale beider, und beide enthalten gerade deshalb das „Phänomen" Bund: Jugendbund und Männerbund sind weder rein von einer geistigen Zweck- oder Zielsetzung, noch lediglich vom Erkennen eines „lustvollen Zusammenrottens" her zu erklären oder zu verstehen, sondern sind immer beides: trieb- und geistbestimmt und sind immer nur aus beidem zu verstehen. Ja wir behaupten: gerade die Bezogenheit beider Regionen aufeinander, also einer sozialen Kräfte- und Triebgrundlage auf eine von allen als höchsten Wert erlebte Sinnregion schafft erst bündische Gemeinschaft, und ohne Berücksichtigung beider Bestimmungen gibt es nie — das ist unsere Voraussetzung — Verständnis des Bündischen. Die Totalität beider Bestimmungen schafft die Hochformen bündischer Gemeinschaft. Der Jugendbund z. B. ist eben in diesem Augenblick zu einer geschichtlichen Größe geworden, als die Jugend, getrieben durch ein sich selbst aufgebendes und auflösendes Volk, ihre im stillen immer lebendigen Sozialformen der Gruppe und Bande auf die Verwirklichung des Reichsgedankens (erlebt im „Mythus vom Reich") bezog, nach diesem für sie höchsten Wert ihre Sozialformen ausrichtete und so als „Jugend in Korporation" selbst ein lebendiges Glied des kommenden Reiches wurde und als Trägerin der immer weitergehenden Verwirklichung des Reichsgedankens in der Jugend bis heute geblieben ist. Und ebenso wuchs erst dann wieder ein wahrhafter Männerbund, als ein Führer das natürliche Zusammen- und Gegeneinanderstehen der Männer unter einer großen, sie alle umfassenden Idee, der Idee des Reiches (der höchsten politischen Idee der Deutschen), zu stellen vermochte, d. h. eine Mannschaft zum Darleben dieser Idee in ihren Mannschaftsformen bewegen, ja zwingen konnte.

Diese vorwegnehmende Behauptung zu unterbauen, die allgemeine Feststellung über das Wesen des Bundes zu konkretisieren, ist unsere Aufgabe. Die Fragestellung wäre also etwa: Um welche natürliche Gemeinschaft oder Triebgrundlage handelt es sich hier? Um welche Idee geht es? Wie können beide in Beziehung kommen? Welche Rolle spielt der Führer? Was für Formen der Gemeinschaft sind schon vorhanden, wie werden sie unter dieser Ausrichtung verändert? Was bedeuten diese Formen und Kräfte für das Volksganze?

Wir wollen auf diese, heute gewiß nicht rein theoretisch interessierenden Fragen nicht mit theoretischen Erwägungen allgemeiner Art antworten, sondern an Hand e i n e s Beispiels zu einer Schau der Wesentlichkeiten des Bundes vorzudringen versuchen. Wir wählen dazu den freien deutschen Jugendbund. Seine Spontaneität, Urwüchsigkeit und Reinheit scheint uns darüber ungetrübte Erkenntnisse vermitteln zu können. Wir versuchen deshalb in einer psychologischen Analyse der soziologischen Symptome des Jugendbundes,

einer anschließenden Wesensdeutung und der Darstellung seiner Bedeutung für das Volksganze ein Beispiel eines möglichen Weges zu geben, um das „Phänomen Bund“ in einer seiner Wirklichkeitsformen voll verständlich zu machen und um seine Wirkung auf den Einzelnen und das Volksganze abschätzen zu lernen. Die Fragestellungen wären jetzt konkreter folgende: Wie kam es dazu, daß spontan Jugendbünde entstanden? Was veranlaßt uns, diese Art des Zusammenseins von Jugendlichen Bund zu nennen? Welche Kräfte und Ideen bewegen ihn? Wer ist Führer? Welche Rolle spielt der Bund innerhalb der Jugend eines Volkes?

Ein Nachtasten des Aufbaues einer voll entwickelten Jugendgruppe — bei laufender Beobachtung bedeutsamer Gruppen, Benutzung von originalen Zeugnissen ihres Lebens und besonderer Betonung der dauernden Kräfte, Güter und Lebensordnungen dieser Gruppen — ergibt ungefähr folgendes, schon sehr verflochtenes Tatsachenbild, das wir schichtweise aufzeigen wollen.

Jede Gruppe und jeder Bund ist zunächst einmal eine elementar lustbetonte Gemeinschaft. Der Trieb zur Bindung und Bündigung, welche Theorie ihn auch zu erklären versuchen mag, ist als Urelement in jeder Gruppe vorhanden. In der Jugendgruppe speziell wird er erlebt als vitaler Ausdruck einer Wahlverwandtschaft, einer vitalen Sympathie zu allem Jungen, Frischen, Geraden, als eine besondere Art, in Freundschaft und Kameradschaft leben zu können, als Steigerung der Macht und Größe jugendlicher Unternehmungen. Heute ist fast die ganze deutschblütige Jugend davon erfaßt, früher haben die Bünde einzelne Typen unter den Jungens bevorzugt, wie den Landsknechtstyp oder den Kadettentyp usf.

Dieses Elementargebilde zeigt aber erst Ansätze zu einer Dauerhaftigkeit, wenn ein Gruppenbewußtsein entsteht. Von diesem Zeitpunkt ab ist die Gruppe nicht mehr elementar, sondern gestiftet oder geführt, das will besagen, daß damit willensmäßige und sinngebende Akte eines Führers oder einer Elite aus der Elementargruppe eine Dauergruppe gestalten wollen, wenn die Sinngebung zunächst auch nur darin bestehen mag: Wille zur dauerhaften Selbstdarstellung dieser Gemeinschaft in immer reicherer Form. Wer diese Tendenz am stärksten und mit Erfolg durchführt, ist Führer. Ähnlich lebendig ist diese Tendenz bei seiner Elite. Sie ist aber nie bei allen lebendig, z. B. in der Jugendgruppe nicht bei den Neulingen. Die Gruppe steht deshalb ständig in dem Kampf, das Gruppenbewußtsein (das ist das Führer- und Elitenbewußtsein) mit dem Einzelbewußtsein in Deckung zu bringen. In diesem Kampf wird jeder Bund zur Auslese- und Gehorsamsgemeinschaft. Auslese bedeutet negativ: Ausschaltung der Unfähigen und Lauen, positiv: ständiger Eingriff aus der Mitte der Gruppe ins Volksleben zur Sammlung der zu dieser Gemeinschaft Fähigsten. Diese ständige Notwendigkeit der Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung erfordert und schafft eine entscheidungssichere politische Form der Gemeinschaft. Hier schufen fast alle Bünde instinktsicher die Führer-Gefolgschaftsordnung mit der Einrichtung des

Things. Im Thing ist die Möglichkeit geschaffen, daß die Gegensätze sich messen können und zur Auseinandersetzung kommen, die aber nicht zersetzend ist, weil einer eine endgültige Entscheidung trifft, in dem Jugendbund: der überlegene Kerl, der gerade deshalb Führer ist und zu dem alle andern damit in ein freiwilliges Gehorsamsverhältnis mit persönlicher Bindung und Treue eintreten, das seine Grenzen in der weiteren Zugehörigkeit zur Gruppe hat und nur durch Revolutionen oder Sezessionen umgestoßen werden kann. Führertum und Gefolgschaft sind im spontanen Jugendbund nichts anderes als die Konsequenz aus den Rangauffassungen über den (natürlich jugendlich gesehenen) Wert der jungen Menschen in ihrer Funktionsleistung für das Gruppenleben. Hier wird nicht Freundschaft geschlossen „abgesehen vom Wert", sondern die Gruppe ist dauernder persönlicher und sachlicher Wertstreit, ist Rangordnung und Waffenbrüderschaft, also eine wesentlich männliche Angelegenheit.

Zunächst ist das nur ein Ausfluß des Unterschiedes in der Vitalität der Jugendlichen. Wer eine Gruppe aufbaut, der ist eben Führer. Wenn er aber keine konkreten Taten für die Lebendigkeit der Gruppe aufweisen kann, wird ein andrer ihn stürzen. Dafür ist allerdings nicht mehr nur seine Vitalität entscheidend, sondern die Kraft des erträumten oder geschauten Bildes von einer Gruppe oder einem Bund, das er besitzt. Jeder Führer sieht ein solches Bild vor sich, hat eine Art Sendungsbewußtsein. Ob mehr oder weniger original, das tut hier nichts zur Sache. Dieser Gegensatz von dem (durch den Führer und seine Elite) geschauten Bild und der oft schwachen Gruppenwirklichkeit schafft eine neue, die eigentliche Spannung. Die Gruppe ist dadurch nicht mehr nur vitale Lebendigkeit, sondern in ständiger Entwicklung und Erziehung auf ein Ziel hin ausgerichtet, und für die Forderung dieses Zieles hat sie ein personales Selbstbewußtsein und einen Verantwortungsträger, eben den Führer, der das Bild verkörpert und vorlebt. Eine Versittlichung erfährt dieses Ziel und diese Spannung aber erst, wenn der Bund sich als ein Glied des allgemeinen Volkslebens sich dem Volkscharakter und Volksschicksal unterordnet. Das haben die deutschen Jugendbünde getan und ist in der Hitlerjugend verwirklicht. Damit schafft die Spannung zwischen Ziel und Wirklichkeit den Bund zur Erziehungsgemeinschaft auf das Persönlichkeits- und Gemeinschaftsideal des Volkes hin um. Der Höchstwert des Volkes wird zum Höchstwert der Jugend, dem sie in ihren soziologischen Formen zu dienen versucht. Für die deutschen Jugendbünde war damit der überlegene Kerl der künftige Held, ihre Kameradschaft die Verkörperung der Treue, ihre Begeisterung der Glaube an Deutschland. Es ist bezeichnend, daß diese Jugend sich keinem Einzelzweck verschreiben konnte, sondern stets auf eine volksganze Wertwelt ausgerichtet war, nichts weniger und nichts mehr sein wollte als: Ort einer jugendlichen Ganzheit, lebendige Erfüllung einer ganzen Jugendzeit, sie wollte selbst ein Stück Deutsches Reich im kleinen sein.

Die für den Jugendbund typischen Betätigungsweisen, Lebensordnungen und Lebensgüter im einzelnen tragen ebenfalls aufschlußreiche Züge. Sie beziehen sich bezeichnenderweise fast alle auf die Urerfahrungen und Urgestaltungsanforderungen in Natur, Gemeinschaftsleben und Kultur.

Nicht der Genußcharakter der Fahrt z. B. ist das Wichtigste, sondern ihr Eroberungscharakter, die darin betätigte Erprobung des Jungmannentums, das gemeinsame Tun; das Lagerleben bedeutet Unabhängigmachung von der gewohnten Umwelt mit der Möglichkeit der eigenen Lebensmeisterung. Die Geländespiele dienen der Lebendigkeit des „tummelhaften Kerls“, der hier seine jugendlichen Kräfte mißt.

Im Aufbau der Gemeinschaftsformen sind verschiedene Kräftepole wirksam. Der in der Gefolgschaft verwirklichten Durchbrechung der Altersschranken steht die durch die konkrete Aufgabe bedingte Notwendigkeit altersmäßiger Abgrenzung in Stände gegenüber. Der dem Auslesegedanken entspringenden Exklusivität der kleinsten Kameradschaftseinheit steht die Expansivität des erwähnten Sendungsbewußtseins gegenüber. Der Gemeinschaftsaufbau geschieht so, daß immer beide Kräfte wirksam werden können. In der Gefolgschaft ist die neue fruchtbare pädagogische Spannung Mann — Jungmann — Junge bewahrt, in den Ständen die altersmäßig gebundene Aufgabenzuweisung. Die Exklusivität wird verwirklicht in einer Kern- und Adelsbildung der Besten um den Führer mit vorausbestimmter Nachfolgerschaft, die Expansivität in der ständigen Werbung. Die „persönliche Nähe“, die die den Bund tragende persönliche Bindung an den Führer und Kameraden ausmacht, lebt in der kleinsten Einheit der Gruppe und wird ergänzt durch die erstrebte „Vollzahl“, die durch Zusammenführung dieser kleinsten Einheiten zu größeren Gruppen erreicht wird und dadurch ein reiches jugendliches Betätigungsfeld ermöglicht.

Die Eigenart der Kulturbetätigungen im Jugendbund besteht darin, daß sie aus der Gestaltung der spontan vorhandenen Kräfte und der spontan entstehenden Bedürfnisse erwächst. Es ist also die echte Entstehungssituation der Kultur, die hier sozusagen wiedererzeugt wird, vom einzelnen unmittelbar miterlebt und mitgestaltet werden muß, oft in primitiver Weise, aber doch im Blick auf die echten Kulturgüter der Nation. Alle Fäden dieser echten, wenn auch primitiven Gemeinschaftskultur gehen zuletzt aus von einem sozusagen transzendenten Punkt, von dem Sendungsbewußtsein der großen und kleinen Führer, das oft in nichts anderem besteht als in der erlebten Forderung: vorbildliche Jugendgemeinschaft zu leben. So bekommt von hier aus der Bund als letztes oft den Charakter einer Kultgemeinschaft, die unter einer hohen Idee, heute der des Dritten Reiches, einen eigenen Lebensstil entwickelt, echte Autorität und Gefolgschaft in persönlich dargelebter Bindung und Treue schafft und ihr Leben volkhaften Aufgaben weiht.

Ein ähnliches Tatsachenbild ergibt die Beschreibung aller Bünde. Wir fragen nun: was macht die Wesensmitte dieses so reichhaltigen bündischen Le-

bens aus? Wo ist der Brennpunkt dieses Lebens, der uns die Formen und Kräfte, die Triebe und Ideen in ihrem Spiel und Widerspiel verständlich macht? Kann ein mann-männlicher Eros das erklären? Doch nur, wenn aus Trieb Geist und Geschichte zu erklären wäre? Genügt die Behauptung, es handle sich um ein Erwachen germanischer Lebensart? Ist es nur der Kampf gegen Familie und Schule, der längst nicht mehr aktuell ist?

Die Wesensmitte sehen wir — wie schon angedeutet — darin, daß hier ein eigentümlich Triebhaftes auf ein eigentümlich Seelisch-Geistiges gemeinsam bezogen ist. Die triebhafte Grundlage ist zunächst nichts anderes als die lustbetonte Möglichkeit zur Gruppen- und Bandenbildung unter Jugendlichen überhaupt, wie es sie immer gab und geben wird. Es ist die vitale Sympathie zueinander, die nach dem Gesetz der „persönlichen Nähe" sich abgrenzt und nach dem Gesetz der „Vollzahl" sich erweitert. Die geistige Grundlage aber des Bundes wird allein in dem sichtbar, was er „aus den Möglichkeiten zur Gruppenbildung überhaupt" gestaltet und formt. Das war aber in den deutschen Jugendbünden früher und heute nichts anderes als: den Reichsgedanken in dieser Jugend mitzuleben: es ist der in diesen Jugendkameradschaften und -freundschaften aufgewachte Wille, ihr wenn auch kleines Gemeinschaftsleben auf den im Volke lebendigen Reichsgedanken zu beziehen, mit ihren soziologischen Formen daran teilzuhaben, den Reichsgedanken auf ihre Weise darzuleben. Dieses Ziel und dieses Sendungsbewußtsein war in den Lebendigsten dieser Jugend wach. Die Beziehung des Reichsgedankens — als Mythus einer vollendeten Volksordnung — auf die Sozialformen der Jugend und die ihnen innewohnenden Möglichkeiten konnte entstehen und geschichtlich lebendig und wirksam werden, als der Staat kein Reich mehr war und es nicht mehr vermochte, seine Jugend in den Strom des Volksgeschehens miteinzubeziehen, als sie das Reich nicht mehr leben durfte, sondern nur noch gelehrt bekam, als das Verhältnis von Alter und Jugend deshalb sich zu einem Generationenproblem zuspitzen konnte. Der Mythos dieser Jugend von einem neuen Reich war dagegen der Ausdruck der Unbefriedigtheit mit der Zeit, mit dem Ungenügen des Reichs, und entfachte in einer sich selbst überlassenen Jugend, die begann, ihren eigenen Helden nachzulaufen, neues Leben. In der Teilnahme und sich immer steigernden und sich immer mehr auch ernüchternden Hingabe an diesen Sinnbezug eines neuen kommenden Reiches (voll völkischen und heldischen Lebens und voll Gerechtigkeit), und aus der Rückwirkung dieser Hingabe auf die Jugendgemeinschaften, erwuchsen in geschichtlichem Werdegang, im Gegeneinander und Füreinander der Jugendbünde, angestoßen von begabten dafür empfänglichen Jungenführern, die Bund- und Gruppenformen der Jugend zu dem heran, was wir heute, da die ganze Jugend erfaßt ist, „bündischen Stand der Jugend" nennen können und in der Hitlerjugend seine großartig gemeinsame Organisation über das Reich hin gefunden hat und darin das Reich in ihrer Weise verwirklicht.

Was ergibt sich daraus rückwärts gesehen? Es bedeutet: die vitalen Sym-

pathiegrundlagen, Freundschaft, Kameradschaft und Gefolgschaft sind die natürlichsten Grundlagen für eine korporative Form echter Jugendgemeinschaft; das Reich und seine Führer, oder in der Sprache und Wertwelt der Jugendlichen: die Gefolgsleute und der Held sind Gegenstand einer emporziehenden Sehnsucht und des Gepacktseinwollens von einer überlegenen Männlichkeit, der man selbst zusteuert. Die Jugend hat sich nicht mehr auf das Warten vertrösten lassen, sondern will mit ihren vitalen, psychischen und geistigen Gegebenheiten und Einstellungen das „Reich“ auch konkret mitleben, und die bündische korporative Form dieses ihres Jungengeistes hat sie sich in dem Jugendbund von heute geschaffen. Er ist „Ort der Ganzheit“, weil er Bild dieses Reiches sein will, er ist Kampfgemeinschaft, d. h. Auslese und Gehorsamsgemeinschaft, weil das Reich nichts Fertiges, sondern stets zu Erringendes ist, wozu eine harte, politische Form notwendig ist. Auf Fahrt sucht die Gruppe das Reich und seine Grenzen, im Lager lebt sie selbst Staat, im Geländespiel erprobt sie ihre jungenhafte Wehrhaftigkeit, in ihrem Kulturschaffen sucht sie eine vorbildliche Gemeinschaftskultur der deutschen Jugend zu entfalten. Der Dienst an der Gruppe ist Wertmaßstab, das Vermögen, diesen Dienst auszufüllen, immer mehr Auslesemaßstab. Der es am besten vermag, ist Führer. Die Jugend will in ihren soziologischen Formen das Reich wirklich werden lassen. Das ist es, was heute in der Hitlerjugend sich anbahnt und lebendig wird. Jugendliche Freundschaft und Kameradschaft, die so von einer Idee existentiell erfaßt wird, hier von der Idee des Reiches, und sich nach dem Sinngehalt und den Werten dieses Reiches auszurichten vermag, wird zum Bund, erfaßt er die ganze Jugend eines Volkes, so wird diese Jugend zu einem selbständigen Träger dieses Reiches im „Stand der Jugend“, der das Reich in seiner Weise verwirklicht. Es ist dies der Versuch einer Sinngebung und Erfüllung des Jugendlebens durch Ermöglichung aktiver Anteilnahme am Volksleben in den der Jugend gemäßen Gemeinschaftsformen, Erlebnis- und Arbeitsweisen.

Wir fragen zum Abschluß: Was bedeutet das für das Volksganze? Welche Auswirkung hat dieser Vorgang? Was bedeutet eine solche „Bundwerdung“ von außen her gesehen?

Was leistet der Bund für die Nation?

Wir wollen von der Fülle der Gesichtspunkte einige wichtige zum Schluß noch hervorheben. Allgemein gesagt: Mit dieser Sinngebung der Jugend, der Gestaltung ihrer Freizeit und der Ermöglichung einer aktiven Anteilnahme am Volksleben wird neuer Lebensraum für die Jugend geschaffen und erhalten. Ein Lebensraum, den jede Jugend eines Volkes, wenn sie stark und lebendig ist und bleiben will, braucht.

1. Zunächst ist mit derartigen Bünden und Gruppen ein Raum für reinliche Abenteuer geschaffen. Eine eingeengte Jugend kann sich hier Luft schaffen; denn alle Unternehmungen der Bünde und Gruppen (Fahrt) sind für die Jugend befreiende Abenteuer, der Bund selbst bietet Raum für Abenteuer,

aber auch Ordnung vor den Auswüchsen dieser Abenteuer, ohne selbst irgendwie unjugendlich zu werden: das ist das Geheimnis der Anziehungskraft der Jugendbünde.

2. Ebenso ist der Jugendbund Raum für Selbstdarstellung. Selbstdarstellung zu ihrer Freude und zur Freude der Nation im Sinne einer Schau der Ganzheit jugendlicher Kräfte. Wenn Schule und Familie auch noch soviel Raum für Selbstdarstellung der Jugend gewähren, sie selbst können und dürfen nicht der Raum der Selbstdarstellung einer Jugend sein. Das aber ist der Jugendbund. Die neue Tracht dieser Jugend, die Erfindung von Fahrt und Lager, die jugendlichen Lebensordnungen nach Ständen, Gefolgschaften, Gruppen, ihre Kulturbetätigungen und Aufmärsche: das sind solche gelungene Selbstdarstellungen: es ist Fruchtbarmachung und Kultivierung des Jungentums in einem Volk.

3. Noch wichtiger ist der Jugendbund als Raum für Mitverantwortlichkeit. Das war es ja eben, was den Sinn des Bundes nach unserer Auffassung ausmachte, daß er die soziologischen Formen der Jugend zur Anteilnahme am Volksleben und Volksschicksal zurechtrückt. Da ist der Jugendbund zunächst ein allgemeiner Experimentierraum für jugendliche Verhaltens- und Betätigungsweisen, ohne dem Volksleben zu schaden. In ihm werden soziale Verhaltensweisen gelebt, in probierender und lernender Vorwegnahme künftige soziale Verhaltungsweisen geübt, die nichts anderes sein werden als künftige Staatstugenden. Als Ort der Begegnung der Jugend sämtlicher Schichten wird der Bund zum „Schmelztiegel für die Volksgemeinschaft" mit aller Verantwortung, die darauf lastet. Es entsteht Verständnis für die gegebene kulturelle und konfessionelle Verflochtenheit des Lebens, der Sinn für Opfer und Dienst wird nicht theoretisch, sondern durch die aktuelle Notwendigkeit der Erhaltung der eigenen Gemeinschaft gelehrt und gelebt. Die Staatlichkeit der Bünde schafft Erleben und Verständnis der Urgesetze aller Politik. Der Jugendbund ist schöpferischer Grund für Führer, erprobt die erwählten Führer, wählt sie aus oder verwirft sie.

Die gebündigte Jugend bringt nicht bloß ihr Leben „in Ordnung" bei aller Erhaltung des Wert- und Wettstreites der Besten, sondern fühlt sich verantwortlich für die ganze Jugend des Volkes, ja für dies künftige Schicksal des Volkes selbst und behält diese Blickrichtung bei. So kommen wir zum letzten.

4. Jugendbund ist Raum für den geordneten Selbsterziehungsversuch der Jugend selbst. Durch ihre Bezogenheit auf die Idee des Reiches setzt sie von Anfang an Autorität, die im Blute liegt, die für sie wie für das ganze Volk den Sinn des gemeinsamen Lebens ausmacht, aber nicht theoretisch gelehrt und verstanden, sondern dem sie verkörpernden Führer dargelebt werden muß, mithin echte Autorität ist, die letzte Bindung verlangt, die wiederum in persönlichem Dienst innerhalb der betreffenden

kleinsten Einheit des Bundes getätigt werden muß. Es ist klar, daß eine solche Autorität, zusammen mit dem Ernstcharakter aller Ordnungen und Unternehmungen im Jugendbund, zusammen mit der Mittelpunktsbezogenheit alles Freizeitlebens, zusammen mit der erzieherischen Grundstimmung gemeinsamen Wachsens, vertieft durch die gesteigerte Möglichkeit der existentiellen Begegnung mit vorbildlichen Menschen, gesteigert durch den durch die Lebenssituation selbst gegebenen Charakter aller Erziehungsmaßnahmen: eine ungeheure Kraft der Erziehung entfaltet, von der man wohl glauben kann, daß es ihr gelingt (wovon sie soviel träumt und spricht), den Typ des jungen Deutschen oder noch besser gesagt, den Typ des deutschen Jungen so zwingend herauszustellen, daß er vorbildlich für die ganze deutsche Jugend wird.

Das im einzelnen zu untersuchen, ist eine Aufgabe für sich. Daß die deutsche Jugend sich heute bündisch formt und geformt wird, ist Tatsache. Daß hier große Möglichkeiten verborgen lagen und jetzt offenliegen, ist außer allem Zweifel. Für uns ist das Wichtigste: Es ist eine Wirklichkeit des Bundes, die hier am Werk ist.

Bund ist immer nur als konkreter empirischer Bund zu fassen, eine seiner Wirklichkeitsformen haben wir skizzenhaft zu beschreiben und zu deuten versucht. Wir glauben damit dem Verständnis des Phänomens „Bund" mehr gedient zu haben als durch allgemeine Erörterungen, die die existentielle und materialmäßige Beziehung zum Bund verloren haben. Das bleibende Geheimnis des Bundes sind die Sieben, mit denen er beginnt und die Sieben, ohne deren intensive Gemeinschaftswirklichkeit er nicht leben kann. Auch heute nicht leben kann.

* *

Schriftbildmethode — ursprünglich ein deutsches Unterrichtsverfahren.

Von Rudolf Lindner.

Die Lesemethode ist wie alle unsere Methoden mehr von ihrer Zeit abhängig als von der Geschichte der Pädagogik. „Die Methode ist gut, wenn sie mit der Auffassung von der Sprache ihrer Zeit übereinstimmt ... sie muß sich ändern, wie die Auffassung von der Sprache wechselt; und da die Sprache ebenso wie Seele, Welt, Leben u. ä. nie ausgeschöpfte Begriffe sind, darf die Entwicklung einer Methode, die eine Seite der Sprache zum Gegenstand hat, nie still stehen." Diese Sätze stammen aus einer Arbeit „Einführung in die Schriftsprache", die im Jahre 1910 in dieser Zeitschrift S. 177 f. erschienen ist. Obwohl die genannte Arbeit mit den Grundsätzen der gegenwärtig anerkannten Leselehrmethode übereinstimmt, erinnert sich ihrer niemand mehr. Deutsche Autoren knüpfen an Decroly, Belgien, an und nennen als deutsche Vorläufer höchstens Malisch. Ich verkenne keineswegs die außerordentliche Bedeutung des eminenten, belgischen Pädagogen und psychologischen Forschers. Er verdient gewiß die Anerkennung, die er auch in Deutsch-

land findet. Amelie Hamaide „Die Methoden Decroly", übersetzt ins Deutsche von Marie Therese Pape 1928, und Martha von den Hoff „Decrolys Pädagogik" 1932. Aber in diesem einen Punkte des Lesenlernens wenigstens haben wir in Deutschland keinen Grund, auf Decroly als Ursprung zu verweisen. Die Ganzheitslesemethode mit natürlicher Analyse und direktem Sinnbezug ist eine deutsche Methode; denn sie ist selbständig hier entwickelt und stammt aus deutschem Geiste.

Decrolys erste Versuche mit der Ganzheitslesemethode reichen zurück bis ins Jahr 1905, wo er sie an einem kleinen, schwerhörigen Knaben erarbeitete. Sein erster Klassenversuch fand (A. Kern, „Ist unsere Lesemethode richtig?" S. 105) 1916/17 in Brüssel statt. Seine ersten Veröffentlichungen darüber erschienen 1907 im „Ecole nationale" und in „Education moderne", Zeitschriften, die in Deutschland nicht bekannt waren und sind. Mir waren sie jedenfalls, wie auch der 1907 im „Archives de psychologie", Genf, erschienene Bericht darüber nicht bekannt, als ich 1908 mit einer vollen Klasse der Leipziger Taubstummenanstalt mit gutem Erfolg die Einführung ins Lesen an Wort- und Satzganzem durchführte. (Veröffentlicht im 1. Bd. der „Pädagogisch-psychol. Arbeiten" des Instituts für experimentelle Pädagogik u. Psychol. d. Leipziger Lehrervereins 1910.)

Die neueren Ganzwortlesemethoden sind anscheinend gleichzeitig und unabhängig an verschiedenen Orten entstanden, in scharfem Gegensatz zu den Leselehrmethoden ihrer Umgebung, aber in großer Übereinstimmung untereinander.

Das zuerst in die Augen Springende ist ihr gemeinsamer Ausgang vom Wort- und Satzganzen.

Durch die Entwicklung der neueren und neuesten Psychologie zur Ganzheits- und Gestaltspsychologie ist dieser Ausgang glänzend gerechtfertigt. Dieser Ausgang ist eine Hauptforderung der „Ganzheitsmethode" A. Kerns. („Ist unsere Lesemethode richtig?" Freiburg 1931). Auch in meiner in dieser Zeitschrift vor mehr als 20 Jahren erschienenen „Einführung in die Schriftsprache" ist der Ausgang vom Sprachganzen vorgeschlagen. S. 185: „Das Ganze lernen wir nur durch Übung im Betrachten des Ganzen kennen, nicht seiner losgelösten Teile." „Wort- und Satzbilder sind das Anschauungsmaterial des Leseunterrichts," das „als Ganzes" zu bieten ist (S. 205). In den „Pädagogischen Arbeiten" Bd. 1 S. 45 betonte ich 1910 den Ausgang vom Satz. Derselbe Ausgang vom Sprachganzen findet sich noch früher bei Malisch, bei Göpfert und Forchhammer, bei Klauwell und Vogel u. a. Er wird gewöhnlich auf Jacotot zurückgeführt, der ihn glühend vertrat: „Ich fange mit Tatsachen, mit dem Ganzen an; denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinem Sinne stets zuerst das Ganze auf." Aber 30 Jahre vor ihm hat ihn der Berliner Schulrat Friedrich Gedike gedacht und vertreten. Er lehrte in seinem Vorwort zum 1790 erschienenen „Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne A B C und Buchstabieren", daß es „weit nützlicher" sei, statt mit einzelnen Buchstaben anzufangen, „sogleich ganze Wörter lesen zu lehren, weil es auf diese Art doch gleich mit ganzen Ideen beschäftigt wird". „Die analytische Methode, die rückwärts von dem Ganzen zu den Teilen fortschreitet, ist unstreitig der natürliche Gang des menschlichen Geistes." Der Ursprung der von Schriftganzen ausgehenden Leselehrmethode ist also auch der Geschichte nach deutsch.

Der Blick auf die Geschichte der Pädagogik lehrt aber auch, daß der Ausgang von der Ganzheit nicht das Neue sein kann.

Das, was neue und alte Ganzheitsmethodiker unterscheidet, ist die Behandlung der dargebotenen Ganzheiten. Bei den Alten finden wir eine fast mechanische Behandlung, gestützt auf das Gedächtnis. Ein und dieselben Schriftbilder, wenige Sätze bei Jacotot, wohl mehr, aber zusammenhangslose Schriftworte bei Gedike, werden mit den entsprechenden Lautworten solange gewechselt, bis sie eingeprägt sind. Der Lehrer zeigt dabei auf den vor den Kindern aufgehängten Lesetafeln jedes Wort, wobei er es vorliest, solange, bis die Kinder die Worte zeigen können, wenn sie der Lehrer spricht, oder die Kinder sie sprechen können, wenn sie der Lehrer zeigt. Schriftwort und Lautwort werden einander verbunden, nicht das Schriftwort mit seiner Bedeutung. Es geht also am Inhalt vorbei. Diese Übungen werden fortgesetzt, bis Klangwort und Schriftwort auch außer der Reihe einander assoziiert sind, dann Klangsilbe und Schriftsilbe, und endlich Laut und Buchstabe. Wenn sich diese auf einem richtigen psychologischen Gesetz aufgebaute, aber mechanistisch durchgeführte Methode nicht erhielt, ist das verständlich. Es half ihr nichts, als sie in Deutschland mit kindesfernen Begriffen aus der Grammatik und Sprachlehre durchsetzt wurde (Seltsam). Sie glitt ab zur Normalsatz- und dann zur Normalwortmethode und mündete schließlich ein in die seit Krug durch sprechtechnische Übungen verbesserten synthetischen Methoden. Auch hier stellte man Ganze voran, allerdings mit dem Blick auf das Lautganze, nicht auf das Schriftganze.

Der Faden mit der Geschichte der Pädagogik war abgerissen. Die Leselehrmethode empfing neue starke Antriebe von der Psychologie her mit dem Anfang des neuen Jahrhunderts. Die Untersuchungen über die Psychologie des Lesens und Schreibens rückten das Problem in ganz neues Licht. Sprachpathologische Untersuchungen, kinder- und völkerpsychologische, denkpsychologische Untersuchungen brachten Sprache und Sprachentwicklung unter ganz neue Gesichtspunkte. Wundt und sein Institut wurden der Brennpunkt dieses neuen Lichtes. Wundt ist nicht müde geworden, die Ganzheit und das Primat des Satzes vor dem Wort, die „analytische Funktion" des Urteils, die Ganzheit der Künstleridee, das „Schöpferische aller Synthese" zu lehren. Wer, wie ich, das Glück hatte, den größten der Psychologen Deutschlands in seinen Vorlesungen zu hören, der konnte an diesen Lehren nicht vorbei gehen. Solche Sätze wie der in seiner „Menschen- und Tierseele" (1897, S. 358) „Wenn wir im Begriffe stehen, einen verwickelten Gedanken auszusprechen, so steht zunächst der ganze Gedanke als Gesamtvorstellung in unserem Bewußtsein," riß dem Schulmethodiker Tore auf. Wundts Schüler, W. Wirth, sagte in seiner Gedächtnisrede zu Wundts 100. Geburtstage im Leipziger Lehrerverein 1932 (abgedruckt in der Zeitung dieses Vereins im Oktober 1932): „Der Satz ist das Grundbeispiel, an dem Wundt in seiner Völkerpsychologie die Bedeutung des Ganzen besonders klar gemacht hat" (S. 31) und fügt hinzu, daß „die Analyse der Lesegestalteinheiten eines der ältesten Arbeitsgebiete des Wundtschen Laboratoriums bildete". Wenn, wie es R. Matthaei („Das Gestaltproblem" 1929) annimmt, der Nachweis des Primats der Gestalt es war, der die Gestaltenlehre eigentlich begründete, so liegen die Quellen dieser Lehre bei Wundt; denn die Idee, die diesem Nachweis zugrunde liegen, die Idee von der schöpferischen Synthese, ist Wundt nach seinem eigenen Zeugnis „im Sommer des Jahres 1858 oder 59" auf einem Spaziergange in Heidelberg gekommen. (Kleinere Schriften 2. Bd. S. 103). 1924 schrieb sein Nachfolger F. Krueger in

„Wilh. Wundt, eine Würdigung" S. 24: „Vor Jahrzehnten schon hat Wundt damit (Prinzip der schöpferischen Synthese) in bewußtem Widerspruch zu den meisten seiner Fachgenossen, eine Frage und eine Richtung des Untersuchens vorweggenommen, die in der neuesten Psychologie geradezu beherrschend geworden sind. Betrachtet man die Durchführung jener Prinzipien im Zusammenhange, so bleibt kein Zweifel: es handelt sich dabei im wesentlichen um dasselbe, was heutzutage unter dem Namen ‚Gestaltproblem' in aller Psychologen und Nervenphysiologen Munde ist. Geschichtlich erweist es sich also keineswegs zufällig, daß dieses Problem bisher in keinem Lande so vielseitig durchdacht, so gründlich bearbeitet worden ist wie in Deutschland." F. Krueger selbst hat gerade dieses wertvolle Erbe Wundts frühzeitig herausgehoben und schon mit seinen „Komplexqualitäten" (1903) weitergeführt.

Diese Ganzheitsideen wendeten auch den Blick der Schulmethodik den einzig wirklichen, den lebendigen Ganzen zu. Es ist also richtig, wenn wir behaupten, die Erneuerung der Lesemethode stammt aus deutschem Geiste, denn die Quellen der neuen Ganzheitspsychologie sind bei Wundt und seinen Mitarbeitern zu suchen. Auch Decroly hat aus dieser Quelle geschöpft. „Schon als Primaner ... wurden ihm Wundts erste experimentell-psychologischen Werke bekannt." (M. von den Hoff a. a. O. S. 4.)

Fast gleichzeitig erschienen, unabhängig voneinander an verschiedenen Orten in ihren Grundsätzen gleiche Anwendungen der neuen psychologischen Lehren auf das Lesenlernen. (Decroly, Malisch, Lindner.) Früher noch als auf das Lesenlernen wirkte sie sich aus auf den Zeichenunterricht. Schon 1908 vertrat ich hier den Ausgang vom Ganzen, das mehr ist als die Summe der Teile und nie aus den Teilen als lebendiges Ganzes zusammengesetzt werden kann. „Der Anschauungsunterricht in der Taubstummenschule", „Organ der Taubstummenanstalten in Deutschland" 1908, R. Lindner: „Immer ist es das Ganze einer Erscheinung, der ganze Mensch, das ganze Tier, später das ganze Haus, was von allem Anfang an dargestellt wird. Durch Ausbau von Gesamtvorstellungen, nicht durch Zusammensetzen von Teilvorstellungen ist der Fortschritt gekennzeichnet. Wie die Sprache, so entwickelt sich auch das Raumbewußtsein analytisch: vom Ganzen zum Teil."

War der Ausgang vom Ganzen nicht das eigentlich Neue, so war es im Gegensatz zu den alten Ganzheitsmethodikern erstens der Weg zur Gliederung der Ganzheit. Sie blieb bei den Alten mechanisch: Lautwort — Schriftwort wurden gedächtnismäßig einander verbunden, dann ging es zur Silbe, dann zum Laut (zum Buchstaben noch bei Jacotot) — Gestalteinprägung statt Gestaltenentwicklung! Dieser vom Lehrer herbeigeführten künstlichen Analyse setzten sowohl Decroly als auch Malisch und ich die natürliche Analyse entgegen. Die natürliche Analyse bezweckt eine innere Gliederung der Gestalt auf Grund organischen Wachstums. Sie wird nicht wie bei den Alten durch gedächtnismäßiges Einprägen einiger weniger Gestalten erstrebt, sondern dadurch, daß Gestalten in Konkurrenz mit andern dargeboten werden, bis sie sich von selbst voneinander differenzieren. Die Gestaltentwicklung wird ein „fortschreitender Differenzierungsprozeß" (R. Lindner, 1910, „Päd. Arb." Bd. 1 S. 51). „So führt das fortschreitende Lesen von selbst die notwendige Analyse herbei" (S. 196). „Die endgültige Fixierung der natürlichen Analyse, wie sie sich durch die Unterscheidung

der verschiedenen Wort- und Satzbilder von selbst vollzieht, ist Sache des Schreibunterrichts" (S. 188 Ztschr. f. päd. Psych. 1910 R. Lindner).

Die Durchgliederung der Gestalten wird um so eher und um so natürlicher vor sich gehen, je mehr sie dem Kinde überlassen bleibt. Schon hier trennt sich die Methode Malisch ab. Bei ihm ist die Idee organischer Gestaltentwicklung erst spurenhaft zur Wirksamkeit gekommen. Er wagt auch kaum vom größeren Ganzen auszugehen, traut noch nicht dem Dunkel der Gefühle als dem Mutterboden, dem alle Gestalten entwachsen. Seine Gestalten sind nach der Schreibschwierigkeit ausgewählt, nicht, wie es einzig richtig ist, nach dem Interesse, das die Kinder ihrer Bedeutung entgegenbringen. Von Anfang an drängt er zur Darstellung der Gestalten. Diese frühzeitige Verknüpfung des Motorischen mit dem Sensorischen, des Schreibens mit dem Lesen, stört die natürliche Analyse, läßt organisches Wachsen, Differenzierung nach eigner Art und Anlage des Schülers, gar nicht erst aufkommen. Malischs Methode ist eine Schreiblesemethode (von ihm selbst so genannt „Pharus" S. 230, 1910), wie sie auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichts eine Sprechabsehmethode war. Diesen Unterschied zu Decroly hat M. von den Hoff (S. 60) ganz richtig herausgestellt.

Decroly nennt seine Methode bewußt und klar eine Leseschreibmethode. Der Aufbau der Schriftgestalten vollzieht sich auf dem Optischen, nicht wie bei Malisch auf dem Schreibmotorischen.

Auch ich habe diesen Punkt in der genannten Arbeit 1910 mehrfach betont (S. 186): „Niemals Schreiblesemethode, immer Leseschreibmethode!" Wie sich das Sprechen des Kindes auf dem Gehörten aufbaut, so muß sich das Schreiben auf dem Lesen aufbauen. (S. 195 der gen. Arbeit): „Genau so, wie das kleine Kind hören und verstehen lernt, soll es lesen lernen." Diese Parallele Lesen—Zuhören, Schriftbildentwicklung—Lautwortentwicklung beim sprechenlernenden Kinde ist durchgeführt S. 186. Als richtunggebend auch für das Lesenlernen hatte ich das Gesetz erkannt, daß jeder Anwendung das Verständnis, jeder Darstellung die Auffassung vorausgeht, und zwar bei jeder natürlichen Entwicklung eine wiederholte Auffassung. Diese Entwicklung der produzierten Sprache aus der verstandenen ist der Hauptinhalt des „ersten Sprachunterrichts im 1. Band der „Päd. Arb." von 1910. Wie er auf Grund von Schriftbildern durchgeführt worden ist, wie die Schriftbilder sich auf der bloßen Gefühlsgrundlage eines unbestimmten Bekanntschaftsgefühls über eine zunächst vage Gesamtvorstellung durch immer klarer werdende Gliederung zu voller Klarheit herausarbeiten, ist in der genannten Arbeit eingehend geschildert. Daß diese Entwicklung von Schriftgestalten weitgehend mit der natürlichen Entwicklung der Wortklangbilder des sprechenlernenden Kindes übereinstimmte, beweisen die bei der nachfolgenden schriftlichen Produktion auftretenden Fehler. Sie gleichen den im normalen Sprachentwicklungsprozeß auftretenden. Gerade diese Fehler beweisen die Natürlichkeit der Analyse bei der Schriftbildmethode. Soviel ich sehe, ist bei keiner der bis dahin — und auch bis heute nicht — erschienenen Leselehrmethoden ein solcher Nachweis an Schreibfehlern erbracht worden.

In einem Punkte gebe ich gern zu, daß die Methode Decroly wie später die sogenannte „belgische Methode" die Gestaltentwicklung der Schriftbilder originell und besser bringt, für mich ein Beweis für den selbständigen Ursprung beider Methoden. Das ist die Stufe der „Identifikation". Sie setzt gewissermaßen noch

tiefer an, schickt dem ersten Unterscheiden verschiedener Wortbilder das Wiedererkennen der gleichen voraus. Nicht als ob ich sie übersehen hätte. S. 202 schrieb ich: „Werden die Schriftbilder der Reihe nach gelesen (wie sie an die Tafel geschrieben sind), so zieht der Lehrer den Streifen hervor, wo eines der Wörter an der Tafel darauf steht. Die Kinder müssen aus der angeschriebenen Reihe das gleiche Schriftbild heraussuchen und lesen, bis sie über die Brücke der in einer Reihe gelernten Schriftbilder die auf den Streifen geschriebenen verstehen gelernt haben." Aber als besondere Stufe habe ich sie nicht herausgehoben. Ich erkenne gern an, daß mit der Herausstellung dieser Stufe Decroly eine beachtliche Verbesserung gebracht hat. Als wesentliches Mittel aber der Gestaltentwicklung im Schriftunterricht erscheint — nicht bei Malisch — wohl aber bei Decroly wie bei mir eine methodische Behandlung, die bis dahin noch bei keinem Methodiker aufgetreten war. Um die Schriftgestalten aus ihrer räumlichen Bindung zu lösen, schrieb ich sie auf Streifen von Pappe, die nun so schnell wie ein Zuruf hervorgezogen und den Kindern zur Anschauung geboten werden konnten, ohne mit Neuanschreibung Zeit verlieren zu müssen, dadurch die für die Gestaltentwicklung nötigen Wiederholungen sichernd. Auch umgekehrt konnten nun die Kinder, ohne schreiben zu müssen und noch bevor sie schreiben konnten, zu einer Sache oder einer Situation ein Schriftbild herbeiholen und dadurch bekunden, daß sie es verstanden hatten und von den andern Schriftbildern unterscheiden konnten, ohne sich der Unterschiede bewußt sein zu müssen.

Diese überraschende Übereinstimmung zwischen Decroly und mir bis zu diesem kleinen methodischen Kunstgriff, ohne Kenntnis von einander, bestätigt wiederum seine Richtigkeit. Dieselbe geistige Grundlage führt, folgerichtig weiter gedacht, zum selben Tun.

Ein weiterer Grundsatz, der neue und alte Ganzheitsmethodiker voneinander scheidet, ist der direkte Sinnbezug. Die Alten erstrebten eine Verbindung der Schriftworte mit den Lautworten. Von Malisch ab wird eine direkte Verbindung zur Sachvorstellung, zur Bedeutung angestrebt. Ich habe diese direkte Verbindung (S. 202) als „Hauptsache" bezeichnet. Eben weil die Verbindung der optischen Symbole mit den Bedeutungsinhalten die Hauptsache ist, nicht das Symbol an sich, bin ich zu der Verwendung von Schriftstreifen gekommen, die die schnellste Verbindung von Wort und Bedeutung ohne Zwischenglieder gewährleistet. Lesen ist ein „Schriftbilderdeuten" (S. 197). „Von vorn herein ist eine direkte Verbindung des Schriftbildes mit seinem Bedeutungsinhalte anzubahnen" (S. 194). Diese direkte Verbindung fand ich begründet in dem Ursprung der Schrift aus der Bilderschrift. „Die eigentliche Quelle der Schrift ist nicht die Lautsprache, sie hat sich aus der Bilderschrift entwickelt" (S. 179). Ein glänzender Verfechter dieses Gedankens ist heute Ipsen. Wundt und Meumann hatten die direkte Verbindung für den Erwachsenen gelehrt und die Pathologie hatte sie nachgewiesen. Meine Arbeit stützt sich darin auf Ziehen und von Monakow. Daß eine solche direkte Verbindung auch schon bei Kindern möglich ist, ist meines Erachtens keine Frage mehr. Im ersten Sprachunterricht (Päd. Arb. 1910) ist statistisch festgelegt, wieviel Worte taubstumme Kinder schriftlich verstanden haben, ohne sprechen zu können. Und seit der Zeit ist ein solcher Nachweis öfter mit weit höheren Zahlen wiederholt worden. Die direkte Verbindung ist also möglich; jedenfalls muß sie unser Ziel sein; denn der Hauptzweck des Lesens ist ja nicht Vorlesen, nicht lautes Lesen, sondern Gedankenkundnahme auf schriftlicher Basis.

Bei der innigen Verbindung, die beim Hörenden zwischen Gedanken und Lautwort besteht, wird sich anfangs immer wieder zwischen Schriftbild und Gedanke das akustisch-motorische Wortbild einschieben. Das Dazwischentreten des Akustisch-motorischen ist es ja, was die Rechtschreibfehler bewirkt. Rechtschreibfehler fallen im selben Maße weg, als der direkte Sinnbezug des Schriftwortes erstarkt. Beobachtungen und statistische Untersuchungen an taubstummen Schülern haben ergeben, daß bei ihnen Rechtschreibfehler im Verhältnis zu Hörenden nur in verschwindender Zahl vorkommen, obwohl die Taubstummenschule gar keinen regelrechten Rechtschreibunterricht kennt. „Untersuchungen über die Rechtschreibung taubstummer und hörender Schulkinder", R. Lindner „Ztsch. f. päd. Psych." 1913. Das Ergebnis ist neuerdings durch eine verfeinerte Untersuchung von Dr. Höfler bestätigt worden. „Ztschr. für Kinderforschung" 1933 S. 411. Damit ist wiederum bewiesen, daß der direkte Sinnbezug nicht nur möglich, sondern für die Eroberung der Schriftsprache wegen der Rechtschreibung notwendig ist.

Da im direkten Sinnbezug der Schriftbilder die Hauptaufgabe des Leseunterrichts gesehen wird, kann der Gang des Unterrichts sich völlig nach dem Interesse des Kindes richten. Weder Schreibschwierigkeiten, noch phonetische Schwierigkeiten engen es ein. Das Reifste und Anregendste, was der Gesamtunterricht anschauend, malend oder bauend herausgearbeitet hat, kann Stoff des Lesens sein. Dies völlige Verankern der Schrift im geistigen Mittelpunkte ist ein besonderer Vorteil der Schriftbilder- oder Ganzheitsmethode.

Was aber letzten Endes alte und neue Ganzheitsmethoden unterscheidet, sind ihre Begründungen. Meine Arbeit war entwicklungspsychologisch orientiert, sie folgte der Kindersprachentwicklung vom Verstehen her, sie stützte sich auf die Ergebnisse der Sprachpathologie und auf die damals eben auftauchende Idee vom Primat der Ganzheit.

Es genügt aber nicht, daß eine Sache wahr sei — sie muß auch überzeugen. Und überzeugen konnte die Arbeit damals, selbst hier am Orte Wundts, noch nicht. Es stand ihr eine gute, phonetisch eben neu unterbaute, analytisch-synthetische Methode gegenüber, und das Gute war hier des Bessern Feind.

Die Ganzheitsmethode A. Kerns „Ist unser Lesenlernen richtig?" bringt in der Methode selbst nichts wesentlich Neues, wohl aber bringt sie eine Begründung, die mit der ganzen Wucht der Ergebnisse der in den letzten 20 Jahren sich reich entfalteten Ganzheitspsychologie auftritt. Sie hat und wird noch weiter den schon vor 20 Jahren erkannten Grundsätzen Geltung verschaffen.

In diesem geschichtlichen Rückblick habe ich den Nachweis zu erbringen versucht, daß die Leselehrmethode, die von „Lesegestalteinheiten" ausgehend durch natürliche Analyse und direkten Sinnbezug sinnvollem Lesen zustrebt, nach Art und Geschichte eine deutsche Methode ist.

* *

Experimentelle psychologische Untersuchungen über den didaktischen Anschauungswert graphischer Darstellungen im Unterricht.

(Fortsetzung.)

Von Julius Wagner.

IV. Zweite Versuchsreihe.

Kreise können nicht nur ihrer Fläche nach beurteilt werden, sondern sie eignen sich auch sehr gut, um Prozentverhältnisse darzustellen. Um die Kreisteilung zu untersuchen, benutzte ich zwei Kreisscheiben, eine weiße und eine blaue, von 10 cm Durchmesser, die in der bei Farbmischungsversuchen auf der Rotationsmaschine üblichen Weise so gegeneinander anzuordnen sind, daß die eine Scheibe beliebige Sektoren der anderen freigibt, bzw. verdeckt. In Betracht kamen Sektoren mit folgendem Teilverhältnis des ganzen Kreises: $^1/_{10}$, $^1/_5$, $^1/_4$, $^1/_3$, $^1/_2$, $^2/_5$, $^2/_3$, $^3/_4$, $^8/_{10}$. Eine auf der Hinterseite angebrachte Kreisteilung in Winkelgraden gestattete, die Angaben der Versuchspersonen genau zu bestimmen. Die Scheibe wurde betrachtet und der eine Kreis von mir langsam verschoben, bis der Versuchsperson das jeweils geforderte Teilverhältnis richtig erschien. Bei Zweifel wurde die Scheibe vor- oder rückwärts gedreht, bis die Versuchsperson ihre Zweifel behoben hatte und ein sicheres Urteil abgab. Bei weniger als $1\% = 3{,}6^0$ Fehler wurde die Angabe als richtig gebucht.

Die Zahlen der Tabelle geben die positiven und negativen Fehler in Prozenten der Scheibe an. Die Tabelle enthält die Ergebnisse von 15 Versuchspersonen. Die Schätzungsfehler sind in Prozenten der Kreisfläche angegeben. Positive Zahlen bedeuten Überschätzungen, negative Unterschätzungen in Prozenten. Spalte 5, 9, 13, 16, 20 enthalten die Fehlersummen der 5 Versuchsgruppen, Spalte 21 enthält die Gesamtfehlersumme für den einzelnen Teilungsversuch. Die unten angegebenen Additionen zeigen die Gesamtfehlersumme jeder Gruppe sowie den durchschnittlichen Fehler je Versuch. In den Additionen sind die Fehler mit ihrem absoluten Wert beachtet. Bemerkenswert ist die große Genauigkeit, mit der Kreissektoren geschätzt werden. Von 135 Schätzungen sind 56 mit weniger als 1% Fehler behaftet, also 40,7% als richtig bezeichnet. In den meisten der übrigen Fälle liegen die Schätzungen nur wenige Prozent neben dem richtigen Wert. Schätzungsfehler über 5% sind selten.

Für die psychologische Analyse ergaben sich als Feststellungen:

1. Das wichtigste Hilfsmittel spielt das rechtwinkelige Koordinatenkreuz, das die Fläche in Viertel teilt. Schon bei den Sextanern ist dieses Augenmaß auch ohne mathematische Kenntnisse der Kreisteilung stark entwickelt. Belegt wird das durch die überaus scharfe Schätzung von $^1/_4$, $^1/_2$, $^3/_4$ der Kreisfläche. Für die Halbierung genügt auch die ideelle gradlinige Ver-

längerung des einen Schenkels. Dieses Orientierungssystem ist durch die Lage des Teilungskreuzes beeinflußt. Die besten Schätzungen werden bei senkrechter bzw. waagerechter Lage der Schenkel erreicht.

2. Gut entwickelt ist auch die Drittelung der Kreisfläche. Die Versuchspersonen ziehen subjektive Linien vom Mittelpunkte aus und prüfen an den Sektorenflächen die Schätzung.

3. Das Orientierungssystem der symmetrischen Strahlenfigur ist beweglich. Die Sektoren können in jeder Lage gut geschätzt werden, wenngleich es am vorteilhaftesten ist, wenn ein Schenkel waagerecht oder senkrecht liegt.

4. Maßgebend ist nicht nur die Schenkellage, sondern auch die Sektorenfläche und vor allen Dingen die Bogenlänge, die als Beachtungsmotiv wirken. Es konnte beobachtet werden, daß die Schüler Sektoren als Flächenstücke zum Abschätzen benutzen. — Über Proportionsauffassung am Kreis vergleiche auch Abschnitt V.

Tabelle 2.

Versuchspersonen	G.	R.	St.	W. (Sexta)	Summe	B.	N.	M. (Quarta)	Summe	W. (U III)	G.	D. (O II)	Summe	E.	H. (O I)	Summe	B.	M.	H. (Stud. Ref.)	Summe	Fehlersumme je Versuch
zu schätzender Teil der Kreisfläche	positive und negative Fehler in Prozenten																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1/10	+1	0	+1	0	2	+3	−1	+2	6	+2	+1	+1	6	−2	−2	4	+1	−3	−2	6	20
1/5	+3	+2	+4	+2	11	+4	+2	0	6	−1	+2	+2	5	−3	0	3	−1	−2	−3	6	31
1/4	0	0	+1	0	1	0	0	0	0	−1	0	0	1	0	+1	1	0	0	0	0	3
1/3	0	−1	+1	−1	3	+1	0	0	1	−2	0	0	2	−1	+2	3	+1	0	0	1	10
1/2	0	0	+2	0	2	0	−1	−1	2	0	0	0	0	0	−1	1	0	0	0	0	5
2/5	0	0	0	−1	1	+2	+1	−1	4	+2	+3	0	5	+2	−0	2	+1	−1	+2	4	16
2/3	+1	+6	+2	+1	10	+1	+1	+2	4	+3	0	0	3	+2	+1	3	0	0	0	0	20
3/4	0	0	+5	0	5	0	0	−1	1	+1	0	0	1	−1	0	1	0	0	0	0	8
8/10	+2	−3	+6	+1	12	−3	−3	+2	8	−2	−4	−6	12	−1	+2	3	+1	0	+1	2	37
Fehlersumme					47				32				35			21				19	
Durchschn. Fehler je Schätzung					1,3				1,2				1,3			1,1				0,7	

Auf Grund der günstigen Ergebnisse der Kreisteilung möchte ich den Kreis als das beste Diagramm für die Bezeichnung von Teilverhältnissen ansehen. Der Hauptgrund für die Feinheit des Augenmaßes bei der Kreisteilung scheint mir in der völligen Symmetrie zu liegen, bei der alle Richtungen gleichwertig sind, so daß die Beurteilung sich lediglich auf das Flächenverhältnis der Sektoren einzustellen braucht, und weitere Kriterien, die eventuell hemmen und Zweifel begründen könnten, in Wegfall kommen. Für die Beurteilung der Sektorengröße scheint mir die Auffassung des Bogens von besonderer Bedeutung zu sein.

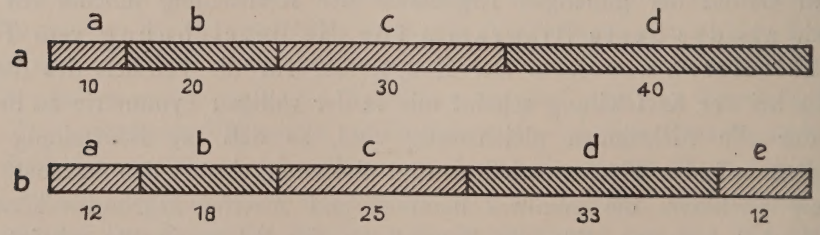
V. Dritte Versuchsreihe: Auffassung von Proportionen.

Eine wesentliche Anwendung graphischer Darstellungen zu statistischen Zwecken ist die Angabe von Verhältnissen, besonders von Prozenten. Während die Auffassung der Größe zweier isolierter Objekte auf der anschaulichen Unterschiedserfassung und gegebenenfalls auf einer Vergleichsfunktion der beiden isolierten Gegenstände beruht, liegen in der Proportionserfassung wesentlich kompliziertere psychische Leistungen vor. Zunächst schließt sie die Größenbeziehung des einen Objektes auf das andere ein. Damit stehen beide nicht wie bei der einfachen Größenbeurteilung als isolierte Objekte da, sondern sie sind in einem Relationserlebnis verbunden. Daraus folgt, daß die Proportionserfassung kaum als reiner Anschauungsakt psychologisch zustande kommen kann. Allenfalls dürfte es möglich sein, ganz einfache Verhältnisse wie etwa 1:2, 1:3 bei geeigneter Anordnung der Zeichnung in einem reinen Anschauungsakte ähnlich der Mengen- nach Vielheitserfassung zu lösen. In allen anderen Fällen aber kommt bei anschaulich gebotenen Objekten die Proportionserfassung auf Grund einer Beurteilung zustande, ist also kein reiner Wahrnehmungsakt, sondern setzt Beurteilungen voraus. Ferner ist für die hier in Frage kommende Auffassung charakteristisch, daß außer der Beachtung der Teilgröße an sich eine Ganzheitsauffassung nebenher gehen muß. Das ist besonders bei Prozentangaben wichtig; denn die einzelnen Teile müssen auf das Ganze = 100 % bezogen werden. Daß in diesen Aufgaben schwierigere Bedingungen vorliegen, ergibt sich aus dem Ausfall der Versuche hinsichtlich der Fehlerzahl.

Die Versuche wurden wie folgt angestellt: Zwei Streifen und zwei Kreise wurden wie in Figur 2 und 3 100teilig unterteilt. Figur 2a und 3a 10, 20, 30, 40 Hundertteile, Figur 2b und 3b 12, 18, 25, 33, 12 Hundertteile. Die Teilungen waren von den Schülern zu schätzen und zwar in Versuchsreihe nach Bruchteilen und in Versuchsreihe nach Hundertteilen (Prozenten). Als Versuchspersonen kamen in Frage Schüler der Quinta, Obertertia, Oberprima, Studienreferendare (Erdkundler). Ich teile für jede der Gruppen eine Versuchsreihe mit.

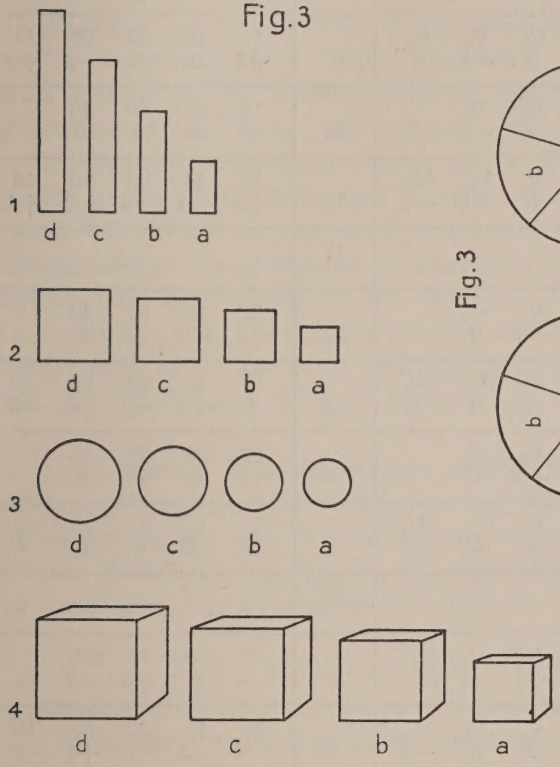
Tabelle 3 gibt die Ergebnisse für 4 Versuchspersonen, Studienreferen-

Fig. 2



Die Ziffern bezeichnen Hundertstel der Länge des Rechtecks.

dar B., drei Schüler, je einer aus Unter-, Mittel- und Oberstufenklasse. Die Nummern beziehen sich auf die Rechteckstreifen und Kreise der Abb. 2a u. b. Die erste Hälfte enthält die Ergebnisse der Rechteck- und Kreisschätzung nach Bruchteilen, die zweite die Prozentschätzung. Spalte 3 und 5 enthalten die Fehlersummen. Hierbei sind positive oder negative Werte nur



hinsichtlich des absoluten Wertes addiert worden. Bei Versuchsperson D., einem Quintaner, mußte die Prozentschätzung ausfallen, da Prozentrechnung noch nicht behandelt wurde.

Zur psychologischen Arbeitsanalyse. Es ließen sich folgende Beobachtungen machen:

1. Die Proportionen des Streifens wurden durch wiederholtes Abtragen der zu beurteilenden Strecke auf der ganzen Länge gefunden, dabei wurde es von verschiedenen Versuchspersonen als leichter bezeichnet, die Bruchteile der Endstücke zu schätzen, als die Teile innerhalb des Streifens. Bei jenen hebt sich das Teilstück bestimmter als Endmaß hervor; die ganze Strecke wird fortlaufend an ihr als Einheitsstrecke gemessen. Die mittleren Teile sind schwieriger zu isolieren, ihre Verwendung als fortlaufend angelegter Maßstab macht den Schülern große Schwierigkeiten. Wird ein mittleres Stück als Maß herausgelöst, so zerfällt das Ganze in Teile, die Schüler werden unsicher.

Tabelle 3.

Vp. B.	Einfaches Bruchverhältnis	Fehlersumme	Prozentverhältnis	Fehlersumme
1	2	3	4	5
Streifen 1	1/2 1/16 1/4 2/5		10 20 33 1/3 40	
Fehler in %	−2 −4 −5 0	11	0 0 +3 0	3
Streifen 2	1/8 1/5 1/4 1/4 1/8		14 18 25 30 14	
Fehler in %	0 +2 0 −8 0	10	+2 0 0 −3 +2	7
Kreis 1	1/8 1/6 1/3 3/8		10 20 30 40	
Fehler in %	−2 −4 +3 −4	13	0 0 0 0	0
Kreis 2	1/8 1/7 1/4 5/16 1/10		14 14 20 30 16	
Fehler in %	0 +3 0 −8 −2	13	+2 −4 −5 −3 +4	18
Vp. N. O I		47		28
Streifen 1	1/8 1/4 1/3 2/5		12 18 33 40	
Fehler in %	+2 +5 −3 0	10	+2 −2 +3 0	7
Streifen 2	1/8 1/5 1/4 1/3 1/8		12 15 20 28 9	
Fehler in %	0 +2 0 0 0	2	0 −3 −5 −5 −3	16
Kreis 1	1/8 1/6 1/3 2/5		12 20 33 40	
Fehler in %	+2 −3 +3 0	8	+2 0 +3 0	5
Kreis 2	1/8 1/6 1/4 2/5 1/8		12 15 25 33 12	
Fehler in %	0 −1 0 +7 0	8	0 −3 0 0 0	3
Vp. F. O III		28		31
Streifen 1	1/15 1/5 1/4 1/3		7 20 25 33 1/3	
Fehler in %	−3 0 +5 −7	15	−3 0 −5 −7	15
Streifen 2	1/10 1/5 1/4 1/3 1/10		10 15 20 35 10	
Fehler in %	−2 +2 0 0 −2	6	−2 −3 −5 +2 −2	14
Kreis 1	1/12 1/6 1/3 2/5		8 16 33 40	
Fehler in %	−2 −2 −3 0	7	−2 −4 +3 0	9
Kreis 2	1/8 1/7 1/4 1/3 1/8		10 18 25 33 1/3 10	
Fehler in %	0 −3 0 0 0	3	−2 0 0 0 −2	4
Vp. D. V		31		42
Streifen 1	1/10 1/5 1/3 2/5			
Fehler in %	0 0 +3 0	3		
Streifen 2	1/8 1/4 1/5 2/5 1/8			
Fehler in %	0 +7 −5 +7 0	19		
Kreis 1	1/6 1/3 2/5 2/3			
Fehler in %	−4 +17 +10 +26	57		
Kreis 2	1/5 1/5 1/4 2/5 1/6			
Fehler in %	+8 +2 0 +7 +3	20		
		99		

2. Bei der Verhältnisbeurteilung an der Kreisfigur wenden die Schüler mit Vorliebe die Kreisteilung in Graden an, schätzen diese und rechnen sie in Prozente um (Mittel- und Oberstufe). Von anderen wird die Kreisfläche in Sektoren unterteilt, die geschätzt und in Prozente umgerechnet werden. Auch Hilfsteilungen werden angewandt.

3. Gerade bei guten Mathematikern ergaben sich aus dem Wissen Schwierigkeiten im Schätzen, da reproduzierte mathematische Vorstellungen der Beurteilung nach dem anschaulichen Eindruck Hemmungen bereiteten. Unmathematische Schüler verhalten sich dem gegebenen Eindrucke gegenüber oft viel naiver und unbefangener.

4. Bei den Bruchteilverhältnissen werden Halbe, Drittel, Viertel, Fünftel bevorzugt. Sie dienen einer vorläufigen Teilung, in welche die ihr nicht konformen Strecken „eingepaßt" werden. Dabei hatten die Schüler der Unterstufe infolge der geringeren rechnerischen Fertigkeit Schwierigkeit im Umrechnen der Bruchstücke in die richtigen Teilverhältnisse.

5. Die Teilung des Streifens wurde leichter gefunden und auch schneller erledigt als der Kreis. Bei dem gerade verlaufenden Streifen lassen sich die Teilstrecken leichter abtragen als beim Kreis die Teilsektoren.

6. Von den meisten Versuchspersonen wurde die Prozentteilung für leichter gehalten; das trifft Streifen und Kreis. Doch liegen zahlreiche Beobachtungen vor, daß sie oft auf eine vorhergehende Unterteilung nach kleinerem Verhältnis: $^1/_2$, $^3/_4$, $^2/_3$, $^3/_4$ und ähnlichen Verhältnissen erfolgt und dann eine Umrechnung in Hundertteile stattfindet.

VI. Vierte Versuchsreihe.

Häufig ist man im Unterricht an der Aufstellung einer Rangreihe interessiert. So müssen Produktionszahlen, Berghöhen, Flächen, Einwohnergrößen und dergleichen in Rangreihen gebracht werden. Welche graphische Darstellung ist am anschaulichsten und läßt die Ergebnisse am richtigsten ablesen? Zum Entscheid dieser Frage wurde Abbildung 3 benutzt. Ohne daß die Versuchspersonen wußten, daß alle vier Versuchsreihen im gleichen Verhältnis gezeichnet waren, hatten sie die Größenverhältnisse zu beurteilen. Die Buchstaben in den Tabellen beziehen sich auf die Figuren der Zeichnung. Figur a war als Grundmaß gewählt und es war anzugeben, wievielmal so groß die Figuren b, c, d seien. Die Tabelle enthält nur die Ergebnisse von 2 Versuchspersonen, da die übrigen 6 Versuchspersonen zu ähnlichen Ergebnissen kamen.

Die Tabelle 4 läßt in recht guter Übereinstimmung mit den Ergebnissen der ersten Versuchsreihe erkennen, daß Rangreihen am besten nach Rechtecken gleicher Breite zu schätzen sind, weil nur eine Ausdehnung zu beurteilen ist. Beide Versuchspersonen erzielten bei den Rechtecken 100 % richtige Lösungen. Bei quadratischer Darstellung kamen 17 %

Tab. 4.

Vp. R. Studienref.		a	b	c	d	Fehlersumme in %	Durchschnitt Fehler in %
Rechteck	geschätzt	1	2	3	4		
	Fehler in %	0	0	0	0	0	0[1]
Quadrat	geschätzt	1	1,2	3	4,5		
	Fehler in %	0	— 40	0	+ 12	52	17
Kreis	geschätzt	1	1,5	2	4		
	Fehler in %	0	— 25	— 33	0	58	19
Würfel	geschätzt	1	4	10	15		
	Fehler in %	0	+ 100	233	275	608	303
Vp. W. U III a							
Rechteck	geschätzt	1	2	3	4		
	Fehler in %	0	0	0	0	0	0
Quadrat	geschätzt	1	2	4	6		
	Fehler in %	0	0	+ 33	+ 50	83	27
Kreis	geschätzt	1	1,5	2	3,5		
	Fehler in %	0	— 25	— 33	— 13	97	32
Würfel	geschätzt	1	3	5	6		
	Fehler in %	0	+ 50	+ 66	+ 50	166	55

bzw. 27 %, bei Kreisen 25 % bzw. 28 %, bei Würfeln gar 202 % bzw. 55 % Fehler vor. In ähnlicher Folge hatte sich auch nach Versuchsreihe I, S. 13 für diese vier Darstellungsweisen hinsichtlich der Fehlerzahl eine Wertreihe ergeben. Quadrate und erst recht Kreise und Würfel lassen sich viel schwerer in eine Rangreihe ordnen als Rechtecke mit gleicher Breite.

VII. Fünfte Versuchsreihe.

In diesen Versuchen kam es darauf an, mehrere statistische Darstellungen in Diagrammen schätzen zu lassen. Die Versuche bieten also einerseits eine Ergänzung zu den vorigen, führen anderseits über sie hinaus zu unterrichtsnahen Aufgaben; denn bei den vorhergehenden Versuchen handelte es sich lediglich um die reine Größenauffassung, während hier die Diagramme in inhaltlichen Beziehungen mit Sinngebungen stehen.

Versuch I. Schätzung der Wollerzeugung der südlichen Wollländer an Hand von in Karten eingetragenen Diagrammen. Den Zeichnungen lag folgende Produktionstabelle für 1929 zugrunde.

[1] Da Figur a stets = 1 als Maß gesetzt wurde, kommen für den Durchschnittsfehler nur die drei folgenden Schätzungen in Betracht.

Neuseeland	106000 t
Australien	401000 „
Südafrika	130000 „
Argentinien	155000 „
Uruguay	64000 „

Die Diagramme wurden in der Weise vereinfacht, daß Südafrika = 125, Argentinien = 150, Uruguay $66^2/_3$ (wegen der einfachen Beziehungen zu 100) gesetzt werden, und für Neuseeland der Wert 100 als Vergleichswert für die übrigen Gebiete angesetzt wurde. Dann ergibt sich ein in bequemen Zahlen ausdrückbares Schätzungsverhältnis für alle Gebiete. Es wurden 4 verschiedene Diagramme verwandt:

1. Kreise: 1 qmm = 5000 t.
2. Quadrate: 1 qmm = 5000 t.
3. Rechteckstreifen: 1 mm = 5000 t.
4. Kleine Einheitskreise: 1 Kreischen = 25000 t.

Eingetragen wurden die Diagramme in Westermanns Kartenstempel (Erdkarte). Die Versuchspersonen hatten die einzelnen Diagramme unter Zugrundelegung des Zeichens für Neuseeland = 100 zu schätzen.

Tabelle 5 enthält die Schätzungsergebnisse. Die Versuchspersonen waren diesmal 6 Studienreferendare. Mitgeteilt sind nur die Angaben für Kreis-, Quadrat- und Rechteckdiagramme. Bei den Einheitskreisen gaben die Versuchspersonen an, daß sie diese Darstellung nicht zum Schätzen nach dem ungefähren Mengeneindruck veranlasse, sondern direkt zum Auszählen der Kreischen zwinge, so daß hier kein reines Schätzen mehr vorlag. In der Tabelle sind die Fehler wie in den früheren Versuchen in Hundertteilen angegeben worden, um eine leichtere Beziehung zum Grundwert für Neuseeland = 100 herstellen zu können.

Als Hauptergebnis dieser Reihe ergibt sich: Alle Personen schätzen nach dem Rechteckstreifen am richtigsten. An zweiter Stelle steht bei den zwei ersten Versuchspersonen das Quadrat, bei den folgenden 4 der Kreis, doch haben beide Diagramme wesentlich höhere Fehlerzahlen als der Rechteckstreifen. Auch in diesem Versuch zeigt sich die Überlegenheit der leichter zu schätzenden Rechtecke mit gleicher Breite. Auch die Verwendung von Einheitskreisen gibt, da sie ja ausgezählt werden, gute Ergebnisse. Es wurden als kleinste Zeichen noch Halbkreise (= 12000 t) verwandt.

Versuch II. Einfuhr, Ausfuhr und Selbsterzeugung eines Handelsgutes. Im Versuch war zunächst das Teilverhältnis zwischen Einfuhr, Erzeugung, Ausfuhr zu schätzen, wobei die Erzeugung gleich 1 gesetzt wurde. Den Diagrammen liegt die Tabelle zugrunde:

Einfuhr	= 2140000 Tonnen	= 52,8 %
Ausfuhr	= 1600000 „	= 39,4 „
Erzeugung	= 311000 „	= 7,8 „

Tabelle 5.

Vp. Eg.		Neuseeland	Australien	Südafrika	Argentinien	Uruguay	Fehlersumme	durchschnittl. Fehler
Kreis	geschätzt	100	300	100	190	50		
	Fehler	—	—100	—25	+40	—16	181	45[1]
Quadrat	geschätzt	100	400	175	200	50		
	Fehler	—	0	+50	+50	—16	116	29
Rechteck	geschätzt	100	350	140	150	60		
	Fehler	—	—50	+15	0	6	60	18
Vp. L.								
Kreis	geschätzt	100	600	95	175	33		
	Fehler	—	+200	—30	+25	—33	288	72
Quadrat	geschätzt	100	550	150	180	33		
	Fehler	—	+150	+25	+30	—33	238	59
Rechteck	geschätzt	100	300	125	175	50		
	Fehler	—	—100	0	—25	—16	136	44
Vp. Me.								
Kreis	geschätzt	100	400	150	180	50		
	Fehler	—	0	+25	+30	—16	60	15
Quadrat	geschätzt	100	500	90	180	50		
	Fehler	—	+100	—35	+30	—16	181	45
Rechteck	geschätzt	100	400	150	150	60		
	Fehler	—	0	+25	0	—6	31	8
Vp. Bö.								
Kreis	geschätzt	100	400	140	170	40		
	Fehler	—	0	—15	+20	—26	61	15
Quadrat	geschätzt	100	400	90	180	33		
	Fehler	—	0	—35	+30	—33	98	25
Rechteck	geschätzt	100	400	135	150	60		
	Fehler	—	0	+10	0	—6	16	4
Vp. Ro.								
Kreis	geschätzt	100	450	140	150	33		
	Fehler	—	+50	+15	0	—33	98	25
Quadrat	geschätzt	100	450	85	160	33		
	Fehler	—	+50	—40	+10	—33	133	43
Rechteck	geschätzt	100	400	125	150	60		
	Fehler	—	0	0	0	—6	6	1
Vp. Kl.								
Kreis	geschätzt	100	400	150	160	50		
	Fehler	—	0	+25	+10	—16	51	13
Quadrat	geschätzt	100	400	100	200	50		
	Fehler	—	0	—25	+50	—16	76	19
Rechteck	geschätzt	100	400	130	150	50		
	Fehler	—	0	+5	0	—16	21	2,5

[1] Da Neuseeland als Maß = 1 gesetzt wurde, kommen für die Fehlerberechnung nur die folgenden Gebiete in Betracht.

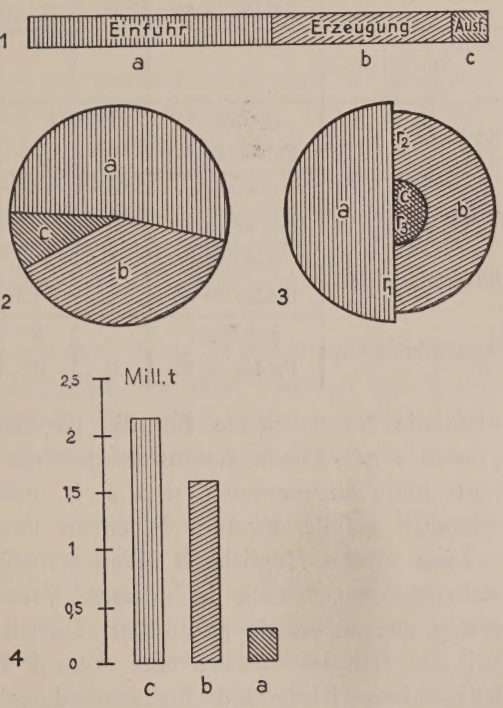
Sie wurden wie in Abbildung 4 mit den eingezeichneten Maßen verwandt. a = Einfuhr, b = Ausfuhr, c = Erzeugung.

Zeichenmaß für Rechteckstreifen: 10000 t = 2 mm.
„ „ Kreis: r = 2 cm.
„ „ Halbkreise: r_1 = 2 cm, r_2 = 1,8 cm, r_3 = 5,5 mm.
„ „ drei Rechtecke wie beim oberen Rechteck.

In runden Verhältniszahlen ausgedrückt besteht zwischen den drei Werten das Verhältnis a : b : c = 7 : 5 : 1. Die Tabelle enthält die Ergebnisse für zwei Versuchspersonen (R., Studienreferendar; W., Untertertianer) von 10 Versuchspersonen, a. b, c sind die oben angegebenen Teilstrecken, Sektoren, Halbkreise oder senkrechte Rechtecke. Die Angaben beziehen sich auf Teile vom Ganzen des Diagramms = 100%.

Die Versuche ergaben, daß am besten nach den Rechtecken (senkrechten und waagerechten), dann nach dem Vollkreis, sehr schlecht aber nach den Halbkreisen mit verschiedenen Durchmessern geschätzt wird. Bei letzteren sind die Ergebnisse bei den 10 Versuchspersonen dermaßen schlecht ausgefallen, daß diese Weise der Darstellung einen sehr eingeschränkten Wert für die Veranschaulichung von Mengen besitzt. Sie sollte darum für Unterrichtszwecke nicht angewandt werden.

Fig.4



VIII. Die beiden Arten der Größenauffassung.

Die Größenauffassung beruht auf zwei psychologisch isolierbaren Funktionen: auf der unmittelbaren Wahrnehmung des anschaulich Gegebenen, oder auf dessen nachträglicher Beurteilung in einem sekundären Akt. Im ersteren Falle wirkt das Objekt als sinnlich anschauliches Gebilde unmittelbar auf unseren optischen Apparat. Es wird ohne Mitwirkung höherer geistiger Akte (Überlegungen, Vergleiche, Beurteilungen, Schlußprozesse und dergleichen) als Gestalt an sich erfaßt. Die psychologische Grundlage dieses primären Anschauungsaktes ist im flächenhaften Netzhautbild und entsprechend der von Hering entwickelten Theorie

Tabelle 6.

Vp. R.		c	b	a	Fehlersumme in %	Durchschnittl. Fehler
Rechteck	geschätzt	1	5	10		
	Fehler in %	0	0	+ 43	43	21[1]
Kreis	geschätzt	1	3,5	10		
	Fehler in %	0	— 30	+ 43	73	36
Halbkreise	geschätzt	1	8	10		
	Fehler in %	0	+ 60	+ 43	103	52
Senkrechte Stäbe	geschätzt	1	5	8		
	Fehler in %	0	0	+ 14	14	7
Vp. W.						
Rechteck	geschätzt	1	5	6		
	Fehler in %	0	0	— 15	15	7
Kreis	geschätzt	1	5	6		
	Fehler in %	0	0	— 15	15	7
Halbkreise	geschätzt	1	8	13		
	Fehler in %	0	+ 60	+ 85	145	72
Senkrechte Stäbe	geschätzt	1	5	7		
	Fehler in %	0	0	0	0	0

über die Netzhautwerte für die Raumerfassung in der jedem Netzhautpunkte zugeordneten Raumwert gegeben (identische Punkte). Noch Helmholtz hatte angenommen, daß z. B. gekrümmte Linien nicht einfach anschaulich erfaßt, sondern in einem besonderen Akte erschlossen wurden.

Diese zweite Möglichkeit spielt natürlich in vielen Fällen der Größenwahrnehmungen auch in unseren Versuchen eine Rolle, ist aber jener ersten gegenüber als sekundärer Prozeß zu betrachten. Bekannt ist, daß bei der Raumauffassung eine Anzahl Umstände als sogenannte Raumkriterien wichtig sind (Überschneidung, Größe des Netzhautbildes, Klarheit der Umrisse, Schattenlage, Luftperspektive, Verschiebung von Punkten des Vordergrundes gegenüber dem Hintergrunde usw.). Auch für Linien- und Flächenauffasungen gibt es sogenannte Beachtungsmotive, welche psychologisch Anregung zu besonderen Beurteilungen sein können. In diesen Fällen fassen wir die Objekte nicht unmittelbar, sondern mittelbar auf, wir erschließen, beurteilen sie.

Beide Fälle sind auch für unsere Untersuchungen von Bedeutung. Wenn graphische Darstellungen angeschaut werden, kann man sich einmal so einstellen, daß man sich dem unmittelbaren Größeneindrucke hingibt, die Dinge anschaulich gegeben auffaßt; oder aber, es kann der Größeneindruck

[1] Die durchschnittliche Fehlerzahl errechnet sich durch Division mit 2, der c = 1 als Grundmaß angesetzt war, also nur 2 Größen zu schätzen waren.

in einem sekundären Akte beurteilt werden. Die besondere Beurteilung beruht auf Vergleichen nach dem Gesichtseindruck, auf Visieren, Messen, auf rechnerischen Überlegungen unter Zugrundelegung besonderer mathematischer Formeln. Bekanntlich kommen manche der im Erdkundeunterricht verwandten Diagramme auch in anderen Unterrichtsfächern vor. In der Mathematik werden Flächen berechnet, Kreise nach Graden unterteilt, Körper berechnet, perspektivisch gezeichnet. Alle diese Erfahrungen spielen bei der anschaulichen Auswertung der graphischen Darstellungen im Erdkundeunterricht natürlich psychologisch eine bedeutsame Rolle. Die Schüler erinnern sich, bewußt oder unbewußt, der früheren Kenntnisse, mathematische Formeln können im Unterbewußtsein mit wirksam sein.

Um den Einfluß dieser Momente zu prüfen, wurde folgendes Verfahren eingeschlagen. Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, zunächst möglichst schnell ein Urteil über den Größeneindruck abzugeben, ohne besonders zu rechnen oder messend zu vergleichen. In einer zweiten Reihe wurden sie veranlaßt, genauer das Größenverhältnis zu prüfen, eventuell zu berechnen. Daneben stellte ich eine weitere Reihe an, um zu beobachten, in welchen Fällen die Schüler von sich aus auf die Anwendung mathematischer Kenntnisse für den Größenvergleich kamen. Die Beobachtungen dieser Reihe seien zunächst vorweggenommen:

1. Beim Vergleich von Rechtecken gleicher Breite ist die Absicht, messend zu vergleichen, also rechnerisch zu beurteilen, bei allen Schülern sehr groß. Bei gleicher Breite ist die Flächengröße eine Funktion der Höhe, daher das Bestreben, gleichbreite Rechtecke aneinander der Höhe nach zu messen.

2. Sind die Rechtecke in der Breite verschieden, so erfolgt die Flächenschätzung auf Grund von Deckversuchen, d. h. die kleinere Fläche wird auf die größere gelegt. Eine Beurteilung, auf Grund der naheliegenden mathematischen Berechnung beide Flächen durch Multiplikation von Breite und Höhe zu bestimmen, wurde nur ganz selten und zwar nur bei besonders mathematisch interessierten Schülern gefunden. Meist wurde die elementarere Weise der Flächendeckung angewandt.

3. Analog fand die Beurteilung der Quadrate auf Grund der Deckversuche statt, nur in wenigen Fällen erinnerten sich die Versuchspersonen der Formel für den Flächeninhalt $F = S^2$.

4. Beim Kreise findet der Deckversuch zentrisch statt; der restliche Ring des größeren Kreises wird geschätzt. Keine der Versuchspersonen, selbst nicht einige als gute Mathematiker bekannte Oberprimaner und Obersekundaner, wandten von sich aus den Satz an, daß Kreise sich wie die Quadrate ihrer Radien verhalten.

5. Beim Würfel wurde die vordere Schicht der in den größeren Würfel gedachten kleineren Körper nach der hinteren Richtung zu nur unvollkommen mathematisch bearbeitet. Immerhin war bemerkenswert, daß der

Würfel bei mehr Schülern die Inhaltsformel spontan reproduzierte, als bei Rechteckflächen und Quadrat Flächenformeln angewandt wurden. Ich vermute als psychologischen Grund: die Körperschätzung ist dermaßen schwer, daß von sich aus der Schüler auf notwendige Hilfsmittel verfällt, während er bei der leichteren Flächenschätzung glaubt, mit einfachem Vergleich der gegebenen Objekte auszukommen. —

Tabelle 7.

Vp. H. O I.		anschaulich geschätzt Fehler in Prozent 1	rechnerisch beurteilt Fehler in Prozent 2	Leistungsverbesserung 3
Würfel	a : b	0	0	0
	a : c	34	34	0
	a : d	100	0	100
	a : e	56	40	16
Kreis	a : b	15	7	8
	a : c	6	6	0
	a : d	11	9	2
Rechteck	a : b	0	0	0
	a : c	0	0	0
	a : d	0	0	0
	c : d	0	0	0
Quadrat	a : b	0	25	Verschlechterung 25 %
	a : c	12	12	0
	a : d	0	0	0
	a : m	0	0	0
	a : n	50	50	0
	m : n	50	50	0

Die Versuchsergebnisse seien durch die Angaben einer von 5 Versuchspersonen illustriert. Da die sichere Kenntnis der Flächen- und Würfelberechnung vorausgesetzt werden mußte, kamen nur Schüler der Oberstufe in Betracht. Die Tabelle 7 enthält die Angabe eines Oberprimaners, eines guten Mathematikers. Zunächst wurden die Figuren nach ihrem Anschauungseindruck geschätzt. Die in Buchstaben ausgedrückten Verhältnisse beziehen sich auf die in Abbildung 1 bezeichneten Diagramme. Spalte 1 enthält die Fehlerprozente als Abweichungen von der richtigen (als 100prozentigen) Größenangabe. Ob Über- oder Unterschätzung vorlag, wurde in dieser Reihe nicht besonders beachtet. Dann wurde die Versuchsperson aufgefordert, die Größenverhältnisse auf Grund der mathematischen Beziehungen zu bestimmen. Hierzu durften Abschätzungen der Seiten, Kanten, Radien nach dem Augenmaß, doch ohne Messen mit Maßstab oder Abgrenzen der Teilstrecken mit dem Finger, vorgenommen werden. Spalte 2 enthält die Er-

gebnisse. Aus Spalte 1 und 2 errechnen sich die in Spalte 3 angegebenen Leistungsverbesserungen.

Die Tabelle läßt erkennen, daß durch rechnerische Überlegungen die Figuren die größten Leistungsverbesserungen aufweisen (Würfel und Kreis), die in der ersten Versuchsreihe am schlechtesten geschätzt wurden, während auch in dieser Versuchsreihe die Rechtecke bereits auf Grund des anschaulichen Eindruckes richtiger geschätzt sind. Die Leistungsverschlechterung beim Quadrat beruht auf einem Schätzungsfehler der Seite.

Nun sollen im Unterricht benutzte Diagramme nicht solche Schwierigkeiten bieten, daß sie erst nach rechnerischer Beurteilung in ihrem Größenwert annähernd richtig erfaßt werden. Ihr didaktischer Anschauungswert soll optimal, d. h. so beschaffen sein, daß schon auf Grund der unreflektierenden Wahrnehmung ein einigermaßen richtiger Größeneindruck vermittelt wird. Auf Grund unserer Untersuchung wären gegen manche in Lehrbüchern benutzten Diagramme wegen ihrer Unanschaulichkeit und auch wegen der Schwierigkeit ihrer Größenbeurteilung erhebliche Bedenken geltend zu machen.

Sehr wesentlich für die Schätzung graphischer Darstellungen ist auch die Anordnung der Figuren. Die günstigsten Bedingungen liegen vor, wenn alle Diagramme auf gemeinsamer Grundlinie stehen, weil dann schon das Hinausragen ein wesentliches Motiv für die Größenbeurteilung ist. Um den Einfluß der Reihenanordnung zu untersuchen, ließ ich Kreise, Quadrate, Rechtecke, Würfel auf gemeinsamer Grundlinie und auch in zerstreuter Anordnung schätzen. Der günstigere Ausfall bei Ordnung auf einer Geraden war sehr augenscheinlich.

Zuweilen werden Diagramme auch so angeordnet, daß die kleineren Figuren in den größeren stehen. Bei Quadraten sind zwei Stellungen möglich: zentrische und Eckstellung, d. h. die Figuren sind symmetrisch zum Mittelpunkt der größeren Figur gestellt, oder sie fügen sich einer Ecke an. Bei Kreisen können die kleineren zentrisch angeordnet sein oder so stehen, daß der kleinere Kreis den größeren von innen berührt. Die Untersuchung ergab, daß Quadrate genauer geschätzt werden, wenn sie in Eckanordnung stehen, weil sich in diesem Falle die kleinere Figur bequem als Maßeinheit benutzen läßt. Steht das kleinere Quadrat zentrisch, so ist seine Verwendung als Maßquadrat erschwert. Beim Kreis ist die zentrische Anordnung nach Angabe mehrerer Versuchspersonen deshalb ungünstiger als die exzentrische Lage, weil ein Kreisring außerordentlich schwer zu schätzen ist. Näheres über diese Versuche und über die allgemeine didaktische Verwendung der Diagramme im erdkundlichen Unterricht habe ich ausgeführt in dem soeben in der Schriftenreihe Geographische Bausteine erscheinenden Heft Zahl und graphische Darstellung im Erdkundeunterricht, Verlag Perthes, Gotha.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen.

(22. bis 26. Mai 1934.)

Die deutsche Wissenschaft steht in der Krise einer Neuausrichtung, in einer Wandlung, die notwendig ist, wenn wissenschaftliches Arbeiten seinen lebendigen Sinn nicht verlieren will. Es handelt sich insbesondere auch um eine Zurückdrängung des Anspruches, daß die Exaktheit den alleinigen Grundzug wissenschaftlichen Arbeitens bedeute. In der Exaktheit kann demgegenüber nur ein Grundzug der wissenschaftlichen Arbeit gesehen werden. So sehr durch ein exaktes Vorgehen auch der Inhalt betroffen wird, so kann doch dieser formale Gesichtspunkt nur eine dienende Rolle haben; denn was die Wissenschaft erforscht, hängt nicht davon ab, darf nicht lediglich davon abhängen, daß es sich exakt leicht bearbeiten läßt. Gerade die Psychologie muß dies beachten, will sie sich nicht von ihren eigentlichen „Objekten" fortdrängen lassen. Daß die heutige Psychologie dem Fehler der „Wissenschaft um der Wissenschaft halber" nicht verfallen ist, hat u. a. die Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen (22. bis 26. Mai) bewiesen. Die Psychologen haben den Mut aufgebracht, in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen ein Problem zu stellen, das tiefe Schichten seelischen Lebens beleuchtet und das keineswegs leicht zu bearbeiten ist: das Gemeinschaftsleben.

Mit dem Problem der Gemeinschaft nun werden unmittelbar auch die Fragen der Erziehungswissenschaft berührt. Erziehung sehen wir mit Krieck als eine „Urfunktion der Gemeinschaft" an. Sie wirkt in um so tieferer Art, je echter die Gemeinschaften gewachsen sind. So rücken die überindividuellen Ganzheiten der Familie und des Volkes für uns ganz besonders in den Vordergrund. Unter diesem Gesichtspunkt ist Kruegers Eröffnungsrede über „Psychologie des Gemeinschaftslebens" von entscheidender Bedeutung. In bekannter und doch wieder neuer Gestalt deckt Krueger das spannungsreiche Ineinander im Inneren der Gemeinschaften auf, und er zeigt Kräfte, die zur Durchformung anregen, und andere, die echte Gemeinschaften zersetzen und ein Werden aus der Tiefe des in Gemeinschaften sich regenden Seelentums unterbinden. So sieht er die ungeheuren Krisen, die bei jedem Volke immer seelischer Art sind, besonders in der zerstückenden Verstandeseinseitigkeit begründet, die in der letzten Vergangenheit durch Technik und privatkapitalistische Wirtschaft beeinflußt ist. „Dies hat mehr als anderes die gesunde Form des menschlichen Zusammenlebens gefährdet, hat die Gemeinschaft der Menschen entformt. So ist mit Hilfe des sog. Proletariats „Masse" geworden, die zusammengehalten und auf Zeit nur zusammengeschlossen ist durch Solidarität gemeinsamer Interessen."

In ähnlicher Weise zeigte Erich Jaensch in seinem Referat über „Gemeinschaftsbildung und Staatsauffassung aus dem Gesichtspunkt der Typenforschung" in der verklingenden Kulturepoche eine Zivilisation des Unorganischen, Unterlebendigen, auf, der unvermittelt „eine Kultur oder sagen wir besser: eine Bildung des Überlebendigen, rein Geistigen" gegenüberstand. „Nun ist es unsere Aufgabe, diese gespaltene Kultur zu ersetzen durch eine Kultur des Lebendigen." Gemeinschaft als eine organische Bildung heißt das Ziel, nicht Gesellschaft als eine mechanisch-rationale Bildung. Mit Hilfe seiner besonderen Typenlehre suchte Jaensch

die verschiedenen seelischen Kräfte, die im Gemeinschaftsleben wirken und auf eine jeweils verschiedene Form des Überindividuellen dringen, wissenschaftlich zu erfassen. Der S-Typus, der Vertreter der verklingenden Kulturepoche, „entbehrt des Sinnes für natürliche Gemeinschaft. In seiner differenzierten Form neigt er zum Aufbau von Gebilden der Gesellschaft." Er ist der Gegentypus der deutschen völkischen Bewegung. Häufig ist er auch bei Kranken, insbesondere bei Tuberkulösen, festzustellen. Unterschieden wird hier noch der S_1-Typus als der Auflockerungstypus von dem S_2-Typus, bei dem sich häufig eine starke Entwicklung des Intellektes zeigt. — Demgegenüber haben die I-Typen „einen ausgeprägten Sinn für natürliche Gemeinschaft". Der Typus I_1 ist unbedingt nach außen integriert; er steht mit der sinnlich wahrnehmbaren (besonders der sichtbaren) Welt in enger Kohärenz. Die Gemeinschaft muß lebendig vor ihm stehen. Im Typus I_2, im idealistischen Typus, leben Werte und Ideale. I_3 ist der rein nach innen hin intendierte Typus. Seine Gemeinschaft ist besonders fest, weil sie um tiefe Kerne ruht. — Pädagogisch bedeutsam ist diese Typenlehre auf jeden Fall. Jaensch selbst sieht für unsere nordische Bewegung eine Legierung von I_2 und I_3 als anzustrebenden Idealtypus an. — Unter anderem bei dem Versuch, in einzelnen Völkern wie auch in den Abschnitten der individualmenschlichen Entwicklung bestimmte Typen als vorherrschend herauszustellen, entsteht der Eindruck, daß die Typologie im Augenblick noch in ihren Anfängen steckt und daß eine weitere Differenzierung sich als notwendig erweisen wird. —

Gegen die zersetzenden Mächte, so führte Krueger aus, erheben sich in dem Schoße echter Gemeinschaften „dauerschaffende Kräfte, die aus dem Erbgrunde hervorwachsen". Solche wertverwirklichenden Kräfte entstehen vor allem in dem schon geformten echten Gemeinschaftsleben, das nicht einer Absicht entsprungen und somit nicht willkürlich zu verändern ist. Das gilt zunächst für die leiblich bedingten, blutsgebundenen Formen des Gemeinschaftslebens: für Familie und Volkstum, die wir als die mütterlichen Gründe und Formen des Lebens anzusehen haben. So wächst z. B. das Kind in der Wertewelt der Familie unmittelbar auf. In der Mutter und durch die Mutter hindurch erst lebt das Kind in der Welt. „Die Gestalt der Mutter," sagte Hans Volkelt in seinem Rundgespräch über „Kind und Familie", „lebt allseitig in dem Gemüt des Kindes". „Sie ist anfangs nicht ein Lebewesen, sondern der andere, das Du", wobei sie als unmittelbar zugehörig erlebt wird. Hier liegt ein dichtes Lebenszentrum, wie es unter Anstaltsbedingungen niemals im Erleben des Kindes aufkommen kann. „Der beste Keimboden der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes ist ein ganzheitliches, qualitätenreiches, instinktgesättigtes, zu urtümlichem Fühlen zusammengeschlossenes Erleben. Nirgends sonst ist dieses so leicht zu erreichen wie in der Familie." „Auch unter wirtschaftlich ungünstigen Umständen weist die Familie unersetzliche Werte für die Entwicklung des Kindes auf." „Der oft so neidvoll betrachtete Luxus ist der größte Feind des Kindes." — Unter den Vertretern der Tübinger Schule, die Beiträge brachten zur sozialpsychologischen Entwicklung in der frühen und in der schulfähigen Kindheit (J. Kuhn u. R. Schaal) sowie zur Sozialpsychologie der Reifezeit (Elisabeth Knoll), sei in diesem Zusammenhange besonders auf Schaal hingewiesen (der außerdem noch eine Vorführung der Entwicklung des bildhaften Gestaltens beim Schulkinde in typologischer Beleuchtung gab). Wenn Bindungen an andere mitseelische Gebilde (Schule,

Kameradschaft) in Konkurrenz treten mit der Bindung an die Familie, auch dann fühlt sich das Kind doch als besonders eingebettet in den Familienkreis. Wenn Schaal weiter sagte, daß die einklassige Landschule vor allen übrigen Schulen den Charakter der Gemeinschaftsschule besitzt, so stimmt das durchaus mit anderen Ergebnissen gemeinschaftspsychologischer Untersuchungen überein; denn das kleine Dorf (und eben nur ein solches besitzt eine einklassige Landschule) stellt unter den nicht blutsgebundenen Gemeinschaften noch mit am echtesten eine gewachsene überindividuelle Gemeinschaft dar.

In einem langsamen seelischen Wachstumsprozeß reift das Kind im Schoße naturgewachsener Gemeinschaften heran — im Gegensatz zu Keim- und Frühformen der Gemeinschaft in der Tierwelt, in der sich eine elterliche Pflege nur auf kurze Zeit findet. — Einen aufschlußreichen Beitrag zur Erziehung in Gemeinschaften der Primitiven brachte Lehmann (Leipzig) in seinem Referat über „Die Erziehung bei den Naturvölkern". Manches aus der Erziehung der primitiven Völker erscheine als nachahmungswert: so die Erziehungstendenz, den ganzen Menschen auszubilden, sowie eine gewisse eigene Erziehung; denn auch wir legen Wert auf solche eigene Erziehung der Jugend. Strenge Zucht herrsche häufig in den Jugendbünden, teils als ein notwendiges Korrelat des Wachsenlassens von seiten der Erwachsenen, die einer Erziehung der Kinder am liebsten ganz aus dem Wege gehen (hingewiesen wurde besonders auf das grundlegende Werk von Bruno Gutmann, Das Recht der Dschagga). Der Schlaffheit der primitiven Erziehung entspreche eine Schlaffheit des Geistes, die von der frühen Pubertätszeit an besonders in Erscheinung trete. Die frühzeitige wirtschaftliche Selbständigkeit sei nur als ein scheinbarer Vorteil dieser Erziehung anzusehen, und die Nachsicht und Milde der Erwachsenen müsse als ein hemmender Faktor für die primitive Kulturentwicklung erscheinen.

In den blutsgebundenen Formen des Gemeinschaftslebens, so hob Krueger in seiner Eröffnungsrede hervor, zeigen sich Ansätze zu der besonderen psychologischen Aufgabe, das „Wir-Problem" zu erforschen, zu dem alle philosophischen Abhandlungen der letzten Jahre mit ihrer Einschränkung auf die Untersuchung des Ich-Du-Problems nicht vorgedrungen sind. Vor allem gilt es zu fragen, wie das jeweilige Wir geworden ist. Das Problem des Verstehens, das vom Ich-Du-Verhältnis ausgeht, sieht Krueger nicht als so bedeutend an, da es zudem vorwiegend logischer Art ist.

Der Klärung der leiblich bedingten Formen und Tatsachen des Gemeinschaftslebens dienten u. a. die Referate von Kroh (Tübingen) über „Psychologische Vererbungsfragen, mit besonderer Berücksichtigung der sozialpsychologischen Probleme", Pfahler (Gießen) über „Rassenfrage und Erbcharakterologie; experimentelle Untersuchungen aus verschiedenen Gegenden Deutschlands" und Hellpachs Rundgespräch über „Rasse als Stigma und Stil". Ein natürlicher Zusammenhang zwischen der biologischen Vererbungsforschung und der Psychologie sei möglich, ja notwendig (Kroh). Dabei erhebe sich aber an beide Forschungsrichtungen eine Forderung: die Psychologie dürfe sich nicht sofort hinaufschwingen in die Gebiete des Geistes, ohne auf biologische Befunde zu schauen; die Vererbungswissenschaft, die Einzelfaktoren ihre besondere Aufmerksamkeit widmen mußte, müsse vom Ganzheitlichen her ihre Deutungen vollziehen, so wie einzelne Teile ihrer Forschung schon hinweisen auf einen ganz-

heitlichen Zusammenhang des Seelischen. — Pfahler wies nach, daß es in den verschiedenen Gegenden Deutschlands dieselben Grundtypen von Erbcharakteren gibt. Ein gewisser Rahmen werde von der Erbcharakterologie gegeben für die Erziehung der einzelnen Person zum Glied im Volke. Die „Zucht" strebe hin positiv auf eine innere Haltung, die „Züchtung" diene der rassischen Auslese.

Den leiblich bedingten Formen des Gemeinschaftslebens, den mütterlichen Formen der Familie und des Volkes — so führte Krueger in seiner Eröffnungsrede weiter aus — sind männliche Formen polar zugehörig, die wir dem „Bunde" unterordnen und die im Staate ihre höchste Ausprägung erfahren.

Das Vorbild des nationalsozialistischen Staates, der als Staat nur die vom Volke (bestimmter rassischer Prägung) gestaltete und dem Wesen des Volkes entsprechende Form sein will, hat wohl Voegelin (Wien) veranlaßt zu seinem Referat über „Rasse und Staat". Voegelin sieht in der Geschichte die Rassenidee erst spät aufkommen und stellt die Frage, wie das Selbstbewußtsein eines Volkes und sein politisches Bewußtsein beschaffen sein müssen, damit die Rassenidee zur Staatsformung vordringen kann. Für entscheidend hält Voegelin den Zeitpunkt der Aktivierung des Volksbewußtseins zum politischen Bewußtsein. Wo ein Reichsvolk einen Staat bildet, werden Rassenideen leichter aufgenommen als in sog. „Staatsnationen", die als selbständiges Gebilde aus den Banden des Blutes gelöst erscheinen.

Ein psychologisch ähnlich gelagertes Problem behandelte Ipsen in seinem Rundgespräch über „Die Lebensform des deutschen Bauern und das Gefüge der Dorfgemeinschaft". — Giese (Stuttgart) ging ebenfalls an ähnliche Probleme heran in seinem Referat über „Lebensraum und Lebensleistung", in dem er den Lebensraum aufgliederte in Landschaft, Standort, Sippe, Stand. — In einer vorwiegend soziologischen Einführung, die zunächst begriffliche Klärungen brachte, wies Ipsen auf die relativ hohe Übereinstimmung hin, die im bäuerlichen Lebenskreis zwischen Formen und Leben bestehe. In dem Bauern, dem Pflugbauern, wird die Mannheit, die geschlechtliche, angesprochen und zu einer bestimmten Leistung der bäuerlichen Arbeit gebracht. Der Bauer ist Herr und Gatte der Erde; die männliche Geschlechtlichkeit tritt dabei in den Bereich eines anderen Triebes: in den der Ernährung. Die Bauernarbeit wird so geleistet als männliche Arbeit des Befruchtens. Die Familie ist hier der Inbegriff der bäuerlichen Art. Als männlicher Zug zeigt sich im Geist des deutschen Bauerntums ein königlicher Stolz, etwas Ausgreifendes, eine Sittlichkeit der Arbeit im Sinne eines kämpferischen Einsatzes. Dieser Geist des deutschen Bauern stammt aus der germanischen Agrarverfassung mit ihrer Flurgenossenschaft und Hufenverfassung, dem Gewanndorf und der Anerbensitte.

In der zusammengehörigen Einheit der naturnäheren, mütterlichen und der männlichen Formen bildet sich erst, wie Krueger sagte, jede höhere Art von Menschheit, in einem Gebilde, das durchwirkt wird von den unaufhebbaren Spannungen zwischen Persönlichkeit und Gemeinschaft. Wertvolle Ergebnisse psychologischer Forschung brachte in diesem Zusammenhange auch Gottschaldt (Bonn) zur psychischen Dynamik des Gemeinschaftslebens, indem er die beiden Hauptfragen stellte: Was wandelt sich im sozialen Zueinander, und was liegt solchen Wandlungen zugrunde? — Die Psychologie hat sich hier der Frage des Werdens und des Wertes, der in solchem Werden verwirklicht wird, zu-

gewandt, einer Frage, die — zugleich als ein ewig pädagogisches Problem — ebenfalls in der heutigen Erziehungswissenschaft im Brennpunkt der Auseinandersetzungen steht.

Die Psychologie hat im Gebiete der Gemeinschaftspsychologie erst fruchtbar arbeiten können, seitdem sie sich einer rationalistischen Frage enthoben hat. Eine überindividuelle Ganzheit, wie alles seelisch Gegebene, ist mehr als die Summe ihrer Teile, und jedes Ganze dominiert über seine Glieder, um so mehr, je lebendiger geformt dieses Ganze ist. Klemm wies diese Tatsache nochmals nach in bezug auf die Änderungsempfindlichkeit für optische Gestalten. Die von innen her zusammengehaltene Ganzheit gerade auch überindividuellen seelischen Lebens: das ist eine endgültig feststehende Tatsache, die allein schon das Seelische absetzt gegen alle Gebilde und Verhältnisse mechanischer Art. Die tragenden Formen seelischen Lebens, so des Gemeinschaftslebens, wirken hinein in ihre Glieder; in ihnen leben Gesetze, „die nicht ableitbar sind vom Einzelleben, geschweige von seinem Leibe". Es sind höhere Gesetze, „die erst wieder Licht werfen auf das Einzelleben" und die uns geheimnisvolle Übereinstimmungen ahnen lassen können zwischen dem Formwerden des Leibes, der Seele und der Gemeinschaft, „Konvergenzen, die tiefer führen als alle Parallelismuslehren der Vergangenheit" (Krueger). In jedem echten Werden zeigt sich der Drang nach zunehmender Gliederung, „damit die Ganzheit erhalten bleibt", wie Krueger deutend hinzufügt. Das heißt: Jedes überindividuelle Ganze — so auch jede in sich geschlossene Kultur — kann sich nur dann erhalten, wenn eine Durchformung stattfindet, in einem schöpferischen Geschehen. — Die Bedeutung dieser Einsicht für die Erziehungswissenschaft liegt nahe. Notwendig ist eine Nährung der ganzmachenden Kräfte, der Gemütskräfte — was auch Wittmann in seinem Referat über „Spracherziehung" betonte —, eine Stärkung gesunder Gefühle, die ein Erleben seelischen Seins ermöglichen, nicht bloß für Glieder der Familie, sondern auch z. B. für die Glieder eines Bundes. „Eine Mannschaft ist erst dann richtig zusammen, wenn sie auch gut und ordentlich singt. Die Kräfte der Phantasie, der Tiefenschicht des Gemüts und der Religion gehören dazu" (Krueger).

Die Fruchtbarkeit der psychologischen Forschung gerade auch für Fragen des soldatischen Führertums und der bündischen Erziehung äußerte sich auf der Tagung schon in der Tatsache, daß diese Fragen eine besondere Berücksichtigung fanden. — Der Klärung weiterer Probleme dienten Referate unter den Rahmenthemen „Typische Verschiedenheiten der sozialen Haltung", „Volkscharakter", „Zusammengehaltene Kräfte sozialer Gebilde", „Familie und Schulung", „Willens- und Charakterbildung", „Volkwerdung". — Hellpach sprach noch über den sozialphysischen Standort als mitgestaltender Faktor der psychophysischen Wesenheit. — Ein ergebnisreiches Rundgespräch gab Ch. Spearman — der auf Beschluß des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ebenso wie Groos (Tübingen) zum Ehrenmitglied der Gesellschaft ernannt wurde —: „Wesentlich verschiedene (durchgehends einheitlich unterscheidende) Züge der menschlichen Persönlichkeit als Grundlage einer Erbcharakterologie". Der letzte Kongreßtag brachte Beiträge zur experimentellen Einzelforschung und einen Schlußvortrag von Bahle (Mannheim) über „Persönlichkeit und Kunstwerk im zeitgenössischen Musikschaffen. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zum Verständnis neuer Musik". Dr. Onko Buß.

Über die Linksschrift eines einarmigen Schülers.

Unter dem Titel „Über die Linksschrift eines rechts gelähmten Schülers" veröffentlichte ich in dieser Zeitschrift (Jg. 30, Heft 9) einen diesbezüglichen Fall und sprach mein Bedauern darüber aus, daß ich nicht in Erfahrung bringen konnte, wie der betreffende Schüler mit der alleinigen linken Hand das Papier hält und schreibt.

Nun erhielt ich Schriftenmaterial[1] eines 12jährigen Schülers, der im 4. Lebensjahr durch einen Unglücksfall seinen rechten Arm verlor. Die Art, wie dieser einarmige Schüler schreibt, ist so sonderbar, daß ich sie einer Veröffentlichung für wert halte.

Betrachtet man die in Abbildung 1 wiedergegebene Schriftprobe (einem Übungsheft entnommen), so ist die Güte an sich nicht gerade als überwältigend zu be-

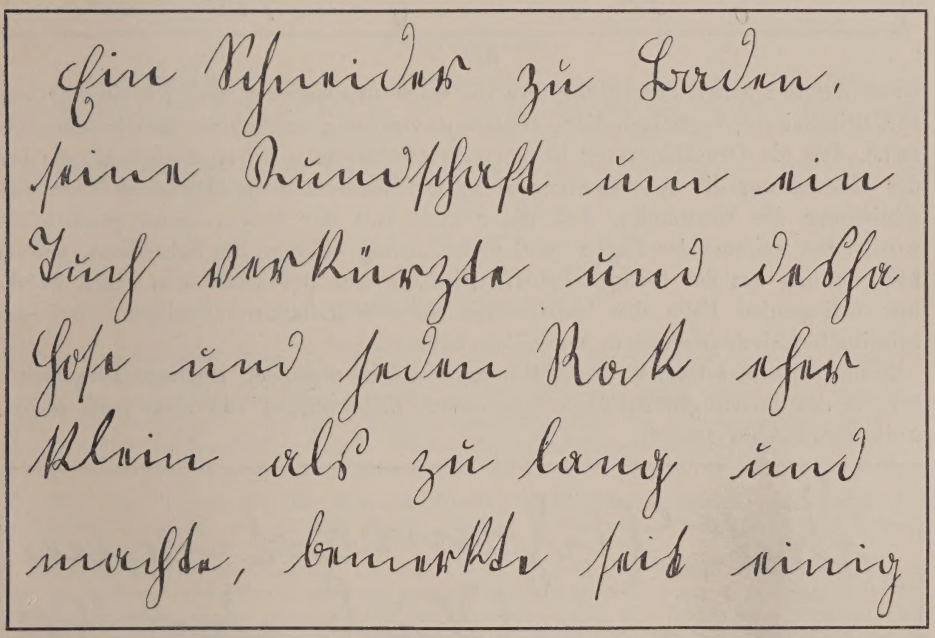
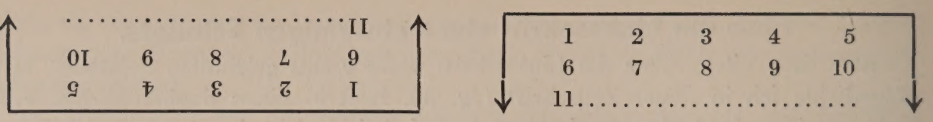


Abb. 1.

zeichnen. Bedenkt man jedoch, daß es sich um einen einarmigen Schüler handelt, der — ohne Linkshänder zu sein — mit der linken Hand diese Schriftzüge hervorbrachte, so kann man dem Knaben die Bewunderung kaum versagen. Die Ausführung ist sauber und nett. Als ganz besonders auffallend bezeichne ich die Druckbetonung, die in allen Abstrichen liegt. Niemand würde vermuten, auf welch sonderbare Weise der Schüler seine Schriftzüge herstellt. Er dreht nämlich das Papier um fast 180°, so daß der obere Blattrand nach unten kommt. Er beginnt dann an der rechten Seite des (nunmehr) unteren Randes zu schreiben und führt die Zeilen von rechts nach links. Eine Zeile setzt er über die andere. Er schreibt somit eine auf dem Kopfe stehende Schrift, die man beim Lesen umkehren muß:

[1] Ich verdanke dasselbe Herrn Lehrer Leopold Hörler in Himberg (N.-Ö.).



Man greife wiederum zurück auf Abb. 1 und vergegenwärtige sich, daß die Schrift „kopfstehend" erzeugt, daß also das „E" von „Ein" bei der Herstellung rechts unten lag.

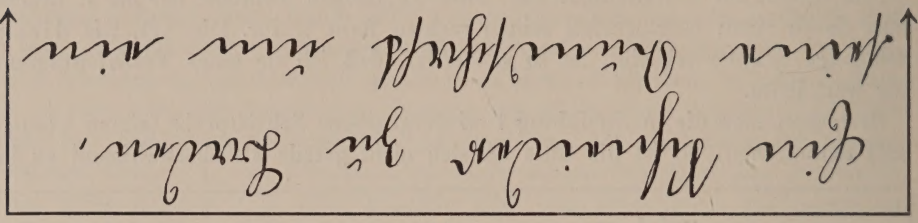


Abb. 2.

Diese Art der Schriftherstellung war für mich so sonderbar, daß ich sie mir von der Schulleitung bestätigen ließ. Höchst merkwürdig erscheint nunmehr die Tatsache, daß die Druckbetonung in den aufrechtstehenden Abstrichen liegt, die bei der Herstellung die Aufstriche waren. Die auch nur annähernd richtige Erschließung des Umstandes, daß die Schrift mit der linken Hand geschrieben wurde und weiteres der Papier- und Federhaltung während des Schreibens, welche Erschließung aus der fertigen Schrift mitunter sehr bedeutsam sein kann, würde im vorliegenden Falle das Meisterstück eines Schriftsachverständigen, auch des kriminaltechnisch-geschulten, darstellen können.

Zum Schlusse sei noch in Abbildung 3 die in normaler Heftlage hergestellte Schrift des einarmigen Schülers dargeboten (Zeilenverlauf von links nach rechts, Zeile unter Zeile gesetzt).

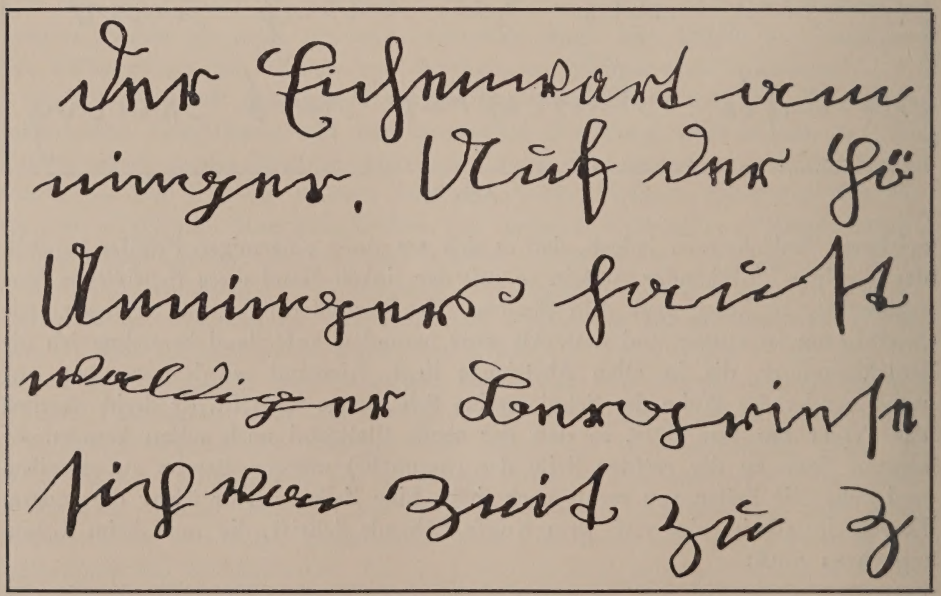


Abb. 3.

Sie zeigt deutlich, wie schwer es ihm fallen muß, „normal" zu schreiben.

Auf welche Weise mag dieser Schüler zu seiner Art des Schreibens gelangt sein? Was mag ihn wohl dazu veranlaßt haben, der doch Mitschüler und Lehrer anders schreiben sah? Welch wunderbare Umschaltungsmöglichkeit muß in seinem geistigen Mechanismus vorhanden sein, daß er normale Schrift normal liest, aber kopfstehend erzeugt? Uns Normalen wird es wahrscheinlich unerklärlich bleiben, welche Beschaffenheit und welche sonderbaren Verbindungen zwischen Schriftbild- und Schreibbewegungszentrum bei diesem Knaben vorhanden sind. Was geht (vielleicht dermalen schon im Unbewußten) vor, wenn der Schüler die aufrechtstehende Lehrerschrift von der Schultafel in kopfstehender Art abschreibt?

Wien. Alois Legrün.

*

Nachrichten.

1. Prof. Dr. Hans Volkelt, der Direktor des Pädagogischen Instituts an der Universität Leipzig, der bisher einen Lehrauftrag für Kindes- und pädagogische Psychologie hatte, ist zum Professor für Entwicklungspsychologie und politische Pädagogik bestimmt worden.

2. Der ao. Professor an der Universität Freiburg, Dr. G. Stieler, hat einen Ruf auf den o. Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik an der gleichen Universität erhalten.

* *

Schrifttum.

Prof. Dr. Franz Häußler u. Prof. Dr. Fritz Redl, Einführung in die Logik u. in die Grundfragen der Philosophie. Wien 1934. Deuticke. 134 S. 4.50 S.

Das für österreichische Schulen behördlich für den Unterricht zugelassene Lehrbuch darf vom Standpunkte der Lehrplanbestimmungen, denen es gerecht werden muß, als anerkennenswerte Leistung bewertet werden. Von der nationalsozialistischen Schulpädagogik aus gesehen, gehört es zu den überwundenen Büchern der deutschen Schule. -r

Märker, Fr., Symbolik der Gesichtsformen. Physiognomische und mimische Beobachtungen. Mit 70 Abb. Eugen Rentsch Verlag, Erlenbach-Zürich und Leipzig. 134 Textseiten. Kart. 3.60 M.

Friedrich Märker, der sich von Lavater, Carus, Darwin und Piderit anregen ließ, unternimmt, nachdem er die Brauchbarkeit seiner Betrachtungsweise schon in anderen Schriften zu zeigen vermochte, in diesem Buch den Versuch, durch die Verbindung intuitiver Betrachtung mit eindringender und scharfer Beobachtung die Symbolik der menschlichen Gesichtsformen zu enthüllen. Er behandelt im einzelnen die Ausdrucksbedeutung von Unterkiefer und Kinn, Oberkiefer, Nase, Lippen, Wangen, Pallium, Augenhöhlen, Augen, Ohren, Behaarung, und die physiognomische Bedeutung guter und schlechter Proportionen. Die Darlegungen sind im einzelnen knapp, die Angaben aber genügend präzis, so daß überall eine Kontrolle an der unmittelbaren Erfahrung möglich ist. Als Bilder werden Gemälde und Porträts bekannter Persönlichkeiten beigegeben, bei denen eine genauere Kenntnis des Charakters mehr oder weniger allgemein vorausgesetzt werden kann. Der bei einer differentiell-physiognomischen Untersuchung naheliegenden Gefahr, das einzelne Merkmal zu isolieren, ist Märker zwar nicht immer entgangen; gleichwohl kommt seinem Buche mehr als anregende Bedeutung zu. Es wäre zu begrüßen, wenn der Verf., der weitere Veröffentlichungen plant und vorankündigt, auch der Frage der Rassenphysiognomie seine methodisch geschulte Aufmerksamkeit zuwenden würde. h.

Werner Straub, Die Grundlagen einer experimentellen Bildungspsychologie. Mann's Pädagogisches Magazin Nr. 1347. Beyer & Söhne, Langensalza 1931. 104 Seiten. Preis brosch. 2.70 RM.

Diese Schrift behandelt die Problematik und die „Ansatzstellen" einer Bildungspsychologie in der gegenwärtigen allgemeinen und der Jugendpsychologie, — aber nicht das, was ihr Titel verspricht: die Grundlagen einer solchen oder gar einer experimentellen Bildungspsychologie

selbst. Str. versucht zunächst das Bereich einer am „Bildungsbegriff orientierten Pädagogik" zu umreißen, indem er sie einerseits von Meumanns exper. Pädagogik, andererseits von allen von Herbartschen Gesichtspunkten beeinflußten Bildungsansichten abscheidet. „Bildungspsychologie muß wesenmäßig auf die Bildungstheorie begründet sein (S. 19)" und „Bildungspädagogik ist das durch das Bildungsziel bestimmte Bildungsverfahren (S. 29)." In dieser Umorientierung des ganzen pädagogischen Aspektes, sowohl in seiner Zielsetzung, als in seinen Hilfsmitteln von den anthropologistischen, soziologischen und ökonomistischen Grundansichten weg, wie sie heute die Rollen von Hauptkoordinaten des pädagogischen Denkens spielen, und die Hinorientierung auf einen kulturellen Lebensaspekt, liegt der große Wert und die Bedeutung, die dieser Schrift in jedem Fall zukommt, wenn auch in ihr nur ein dürftiger Versuch in Richtung der Ausbildung einer wirklichen, ausgearbeiteten Bildungspsychologie und Bildungspädagogik gemacht ist. Denn wo konkret diese versprochenen „Grundlagen" einer Bildungspsychologie oder gar nun selbst einer experimentellen aufgezeigt zu erwarten wären, schließt die Problematik der Schrift mit dem Hinweise darauf, daß, was Bildung sei und als solche in ihr aufgefaßt würde, in der Bildungstheoretik Kerschensteiners (S. 40ff.) enthalten sei. Und auch die Definition: „Bildungspsychologische Experimente sind alle psychologischen Experimente, die im Dienste der psychologischen Erforschung von Bildungsstrukturen und ihrer seelischen Bedingungen und Voraussetzungen stehen (S. 50)", klingt etwas nach einem „Münchhausenschen Experimente", aber nicht nach der Handreichung von Hilfsmitteln zu einer konkreten Bildungspsychologie. Auch nicht anders sind die als 2. Teil der Schrift gemachten Aufweisungen der „Grundtendenzen der gegenwärtigen Psychologie in ihrer Bedeutung für eine exper. Bildungspsychologie" geartet, die wohl kluge Kritiken an der Gestalt-typologischen und der Bühler-Sternschen Jugendpsychologie enthalten, aber nichts Konkretes und Grundlegendes bringen.

Die wirkliche Inangriffnahme einer Durchbildung der in der Tat noch nicht ausgearbeiteten „Psychologie der Bildung" (S. 21), vor allem, wenn sie sich als experimentelle entwickeln will, muß bei der Untersuchung der Bildungstriebe und -dränge der Individuen, Gruppen, Klassen und Volksgemeinschaften beginnen, die ich völker- und kulturpsychologisch formuliert die „kulturproduktiven Ideale" bezeichnet habe. Erst wenn man diese Voraussetzungen von Bildung, ihre Nährböden, Möglichkeiten und Zielgrundlagen im besonderen Fall erforscht haben wird und Bestimmungsmethoden erfunden hat, die momentanen und örtlichen Verhältnisse zu sondieren, wird man von Grundlagen, von Bildungspsychologie sprechen können, die man dann mit den Ergebnissen unserer heutigen, so eifrigen pädagogischen Psychologie befruchtend in Verbindung zu einer entsprechenden Bildungspädagogik bringen kann.

Dr. Straubs Schrift bringt kaum Konkretes solcher Art. Aber sie hat den anregenden Wert, das Problem einer Bildungspsychologie in der pädagogischen Welt wieder einmal mahnend in Erinnerung gebracht zu haben. Dr. E. H.

Bovet, Pierre, Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant. (Das religiöse Erleben und die Jugendpsychologie). Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, o. J. 175 S. 3 schweiz. Fkn.

Der Direktor des Institutes J. J. Rouseau in Genf legt in diesem Bande eine Reihe von Betrachtungen dieses ungemein bedeutsamen pädagogischen Arbeitskomplexes vor, in denen er den Gesichtspunkt festhält: Religion grundsätzlich als Liebeserlebnis aufzufassen, „Le sentiment religieux de l'enfant c'est le sentiment filial" (S. 48). Dieses in solchem Gesichtswinkel gesehene juvinale Religionserlebnis wird in seiner Wandlung darzustellen versucht, wobei Bovet's Betrachtungsweise eine Herauscharakterisierung der anthropozentrischen oder besser juvinal-zentrischen Auffassung des Kindes darstellt: „Le dieu de l'enfant c'est un grand enfant" (S. 89). Bovet sieht im wesentlichen drei kindliche Religionsstufen: die Eltern = Gott-Identifikation, die des Gott als fabricateur du vivant und le dieu esprit. Als qualitative Merkmale der juvinalen Religiosität vermeint er Universalität und Spontaneität bezeichnen zu sollen.

Für die pädagogische Bewältigung der Probleme der Kindes-Religiosität rät Bovet zunächst die Einstellung auf eine Ebenbürtigkeit des Kindes vor den Realitäten der religiösen Erlebnisse (S. 117) und weiter,,Erziehung des kindlichen religiösen Gefühles ist die Kultur der Kinderliebe". Angefügt sind noch zwei Betrachtungen über Respekt (unterstreichend, daß crainte und peur nicht identisch seien, daß crainte aber das von beiden allein an den Verehrungs-Erlebnissen beteiligte Gefühl sei) und über das spirituelle Universalitäts-Erlebnis (das sich aus sozialem Instinkt und Liebesbedürfnis zusammensetze und aus diesen resultiere). Dr. E. H.

Joseph O. Vértes, Dr., Nervöse Kinder. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher. Paderborn 1934. Schöningh. 136 S. Kart. 4,50 RM.

Diese inhaltsreiche Schrift des Direktors der staatlichen Mittelschule für nervöse Kinder in Budapest bringt eine Zusammenstellung der Ergebnisse bisheriger Forschungen

über Nervosität und Neurasthenie im Kindesalter. Der Verfasser verwertet umsichtig und kenntnisreich die Ergebnisse medizinischer Forschung, vermag aber darüber hinaus seiner Schrift eine eigentümliche pädagogische Note aus seiner langjährigen Schulerfahrung zu geben. Besondere Beachtung wendet er den begabten Nervösen zu und stellt ihre Leistungen sowie die der unbegabten Nervösen mit den Leistungen gesunder Schüler innerhalb der einzelnen Leistungsgebiete in interessante Parallele. Ein Schriftenverzeichnis von 236 Nummern ist beigefügt. h.

K. Schwedtke, Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht. Frankfurt 1933. Diesterweg. 47 S. 1,40 RM.

„Der große Volkserzieher, der mit eiserner Energie die neue Zeit heraufführt, der ihr durch Leben und Taten das Gepräge gab, hat in allererster Linie den Anspruch, zu den Fragen der Erziehung und des Unterrichts der neuen Schule gehört zu werden. . . . Dem aufmerksamen Leser (von Hitlers Buch „Mein Kampf") drängt es sich mit zwingender Gewalt auf, daß an vielen Stellen des Buches der Erzieher das Wort ergreift. Ja, auf weiten Strecken des Werkes verschwindet der Kämpfer hinter dem Erzieher." Von dieser Erkenntnis geleitet, ordnet K. Schwedtke in seiner kleinen Schrift das pädagogische Gedankengut des Nationalsozialismus unter stärkster Hervorhebung der Erziehungsgedanken Hitlers in klarer und übersichtlicher Weise. Ein Anhang, der die wichtigsten Ausführungen über Erziehungs- und Unterrichtsprobleme in Hitlers Kampfbuch nachweist, und aus anderen nationalsozialistischen Büchern und Zeitschriften einige grundlegende Äußerungen namhaft macht, dem sodann noch ein Schlagwortverzeichnis beigegeben ist, beschließt die nützliche Schrift. Sie sollte keinen Erzieher daran hindern, Hitlers Kampfbuch selbst zu lesen. h.

Brückl, Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ersten Lesens und Schreibens. Eine Darstellung praktischer Unterrichtsgestaltung. XII und 560 Seiten, mit 4 Farbtafeln, vielen Textabbildungen und einem ausführlichen Schreiblehrgang mit den neuen ministeriellen Schriftformen. Geb. 12.50 RM.

Es ist das Buch eines hervorragenden Schulmannes, dessen Name längst über seine engere Heimat hinaus bekannt geworden ist. Als nach dem Kriege die Grundschule eingeführt wurde, als diese Neueinrichtung noch lange hart umkämpft wurde, war Brückl einer der ersten, der auf Grund praktisch erzielter Erfolge auf den Sinn der Grundschularbeit eindringlich hinwies. So hat er namentlich durch vorbildliche Arbeit in seiner Versuchsschule die Lehrerschaft selbst aufgerufen. Darüber hinaus legte er schon 1922 in der Fibel „Mein Buch" einen Niederschlag dieser Arbeit vor, aus dem leicht zu erkennen ist, wie der erste Lese- und Schreibunterricht dem gesamtunterrichtlichen Verfahren organisch eingegliedert werden kann. — Dieser Seite der Grundschularbeit ist in erster Linie auch das vorliegende Werk gewidmet. In seiner Tendenz, zur eigentümlichen Gestaltung, nicht zur Nachahmung dieser vielleicht schönsten didaktischen Aufgabe des Lehrers aufzumuntern, wird es noch für lange Zeit ein vorbildliches Handbuch des Erstunterrichts bleiben. Bei aufmerksamer Beobachtung, sowohl im theoretischen wie im praktischen Teil, wird es dem Lehrer vor allem den Blick schärfen für das, was sich aus der Wirklichkeit unmittelbar als Gelegenheit zu wertvoller und zielbewußter Unterrichtsführung anbietet. Die Schlagfertigkeit, mit der das geschieht, zeigt Brückl zugleich als feinfühligen Psychologen. Andererseits hätte man gewünscht, daß die dem theoretischen Teil vorangestellte Psychologie des Schulanfängers in engeren Zusammenhang mit dem Nachfolgenden gebracht worden wäre. Sie bleibt dadurch eine Angelegenheit außerhalb, die allzu distanziert nebenherläuft. Unter Umständen ist sogar die Gefahr damit verbunden, daß gewisse Feststellungen der Psychologie für die didaktischen Folgerungen allzusehr normativ genommen werden, wie z. B. der Sternsche Schematismus der Kategorialstadien. Beobachtungen zeigen, daß sie eher die Sprechstufe registrieren, die die sprachliche Entwicklung des Kindes erreicht hat, als die generelle Entwicklung seines Denkens, daß nämlich die Verständnisschwelle und vor allem sein praktisches Verhalten etwa längst das Relationsstadium erkennen lassen, solange die sprachlichen Äußerungen noch auf das Substanzstadium verweisen. Brückls Unterrichtsberichte sind Beleg dafür, daß sich seine Schüler anders verhalten haben, als die Ankündigung auf S. 13 es wollte: „Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben trägt der erreichten Entwicklungsstufe insofern Rechnung, als er mit Namen von Personen und Sachen einsetzt, an welche sich etwas später die Tätigkeitsbezeichnungen anschließen." Dadurch hat er sich in der Wahl der Ganzworte für seinen ersten Leseunterricht eine einseitige Beschränkung auferlegt. Für die „gemischte Antiqua" gilt wenigstens teilweise, was Brückl bezüglich der Sonderschriften für den ersten Schreibunterricht sagt: „Das Kind lehnt übrigens in seinem gesunden Instinkt jede für einen besonderen Zweck konstruierte Schrift von vornherein ab" (S. 103). Die ausgezeichneten und umfassenden Ausführungen über die Lesemethoden, insbesondere über die praktische Durchfüh-

rung der Ganzwortmethode, samt den Beobachtungsergebnissen aus langjähriger Spezialarbeit bleiben dennoch bestehen. Sie verdienen auch als Beobachtungsmaterial für die Psychologie des Lesens stärkste Beachtung, um so mehr, als wir glauben, daß seine Ganzwortmethode ohne weiteres auch für die deutsche Druckschrift, in reiner Lesemethode mit nachfolgender besonderer Einführung in die deutsche Schreibschrift übermittelt, möglich ist.

Wenn heute gegen die unterrichtlichen und erzieherischen Bestrebungen der letzten Jahre gelegentlich der Argwohn besteht, es sei zu viel „vom Kinde aus" geschehen, so kann er der Brücklschen Arbeit gegenüber nicht aufrecht erhalten werden. Bei der unendlich liebevollen Kleinarbeit bleibt an jeder Stelle unverkennbar, welch zielbewußter und energischer Unterricht als Arbeit im echten Sinne hier geleistet wurde.

Tübingen. R. Schaal.

1. Erich Czech-Jochberg, Deutsche Geschichte nationalsozialistisch gesehen. Leipzig 1933. 344 S.
2. K. F. Sturm, Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate. Leipzig 1933. 80 S. 2,50 RM.
3. Karl Zimmermann, Deutsche Geschichte als Rassenschicksal. 3. Auflage. Leipzig 1933. 178 S. Kart. 3,20 RM.

Die Neuerscheinungen für den Geschichtsunterricht kommen zweifellos einem dringenden Bedürfnis entgegen. Die Grundlagen, auf die deutsches geschichtliches Erleben und deutsche Geschichtsschreibung durch die nationalsozialistische Geschichtsauffassung gestellt sind, zeigen zwar noch nicht die eingehende und allseitige Sicherung, wie man sie bisher als wünschenswert betrachtet hat; sie sind jedoch jedem schon erlebnismäßig so unmittelbar evident, daß Geschichte nicht mehr allein, auch nicht zuerst eine Angelegenheit theoretischer Betrachtung bleiben kann. Wenn wir völkisches Werden aus rassebiologischen Grundlagen wachsen, verkümmern oder neu aufbrechen sehen, so bedeutet das zugleich einen Aufruf an die Vitalität jedes einzelnen, wie der ganzen Volksgemeinschaft, mit der er verhaftet ist. Darin liegt aber der wesentlichere Impuls zur Umorientierung, der auch hinter der Umgestaltung des Geschichtsunterrichts steckt. Wenn dabei — im Vergleich mit ähnlichen Arbeiten der zurückliegenden Periode — selbst in einer ausgesprochen unterrichtsmethodischen Arbeit, wie sie in der Schrift K. F. Sturms vorliegt — die psychologischen Belange nicht mehr in dem Ausmaß Berücksichtigung finden wie früher, so ist das aus der viel dringlicher gewordenen Umstellung des Geschichtsunterrichts von der stofflichen Seite her verständlich. — Dem geschichtlichen Verstehen, insbesondere seiner unterrichtlichen Pflege und Vermittlung sind durch die volks- und rassebiologischen Zusammenhänge, durch die Weitung des geschichtlich-politischen Denkens in größeren Ausdehnungen der Zeit und des Raums, sowie durch den viel strengeren Gegenwartsbezug, Gegenwärtiges im Vergangenen und Vergangenes im Gegenwärtigen zu sehen, Mittel und Wege aufgezeigt, die unseres Erachtens auch für die pädagogisch-psychologischen Beobachtungen eine erhebliche Erweiterung bringen werden.

Die aufgeführten drei Bücher stimmen hinsichtlich Auslese, Anordnung und didaktischer Formung des Stoffes grundsätzlich überein und wollen, z. T. unter ausdrücklichem Hinweis, den von Reichsinnenminister Dr. Frick herausgegebenen Richtlinien für den Geschichtsunterricht entsprechen.

Zu 1. Das Werk umreißt die ganze deutsche Geschichte. Die Zeit vor 1914 ist, obwohl auf ein knappes Drittel des Buches zusammengedrängt, in sehr plastischen Bildern dargestellt. Sie wird so geradezu zur Vorgeschichte in einem Sinne für die Ereignisse des Zwischenreichs und für den Weg ins Dritte Reich. Die Auslese, der Blick für die epochalen Momente, die mitreißende Rhetorik der Darstellung können dem Geschichtslehrer Beispiel sein für künstlerische Zusammenschau und Gestaltung des geschichtlichen Stoffes.

Zu 2. Was für die didaktischen Überlegungen eines Geschichtsunterrichtes der Volksschule notwendig und möglich erscheint, ist grundsätzlich sicher und klar dargestellt. Vor allem sei auf die sehr feine Umschreibung des volkstümlichen geschichtlichen Verstehens hingewiesen. Danach entstehen die großen Zusammenhänge zwischen den Einzelbildern nicht auf dem Wege abstrakten Beziehens. Sie werden, wie Verf. sagt, „vom schlichten Menschen gewissermaßen gesehen". Ihnen und den zugrunde gelegten Einzelbildern bleibt dadurch die „erweckende und antreibende Kraft" bewahrt, aus der letzten Endes der erzieherische Erfolg geschichtlicher Bildung möglich wird. Das Buch sei nachdrücklich empfohlen.

Zu 3. Das Buch hat das Verdienst, als eines der ersten das grundsätzlich Neue der nationalsozialistischen Geschichtsauffassung für einen breiteren Leserkreis dargestellt zu haben. Für eine weitere Auflage wäre es erwünscht, wenn die einleitenden Kapitel unter Vermeidung stehengebliebener stilistischer Unebenheiten gekürzt würden zugunsten einer eingehenderen Darstellung der im 2. Teil aufgeführten geschichtlichen Epochen.

Tübingen. R. Schaal.

Das Sinnbildliche als Medium völkischer Bildung und Erziehung nach Fr. Fröbel.

Von Friedrich Berger.

(Schluß.)

2. Das Spiel als Form sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens.

In der Lebenseinigung von Mutter und Kind erkannten wir den innersten Nerv konkreter Menschwerdung. Das Ausdrucksleben der Mutter, der existenzielle Gehalt und die Formen ihres Zusammenlebens mit dem Kinde fördern und steigern dessen Seelen- und Geisteskräfte, regen sie an zu Wachstum und Gestaltung. In dieser substanziellen Wesenseinigung baut sich dem Kinde eine bedeutsame Welt auf. Das Kind lebt in diesem sinnbildlichen Ausdrucksmedium, es übernimmt die Urelemente symbolischen Verhaltens und symbolischen Gestaltens. Das Kind, als geistiges Wesen betrachtet, hat gleichsam noch gar kein Eigendasein. Es atmet in einem Luftraum, den es nicht selbst geschaffen hat. In ständiger Gegenwärtigkeit ist dieses sinnbildliche Medium darauf angelegt, auf verschiedenen Zugängen in das erwachende Leben einzugehen, es zu durchdringen und in seinen Rhythmus zu ziehen. Die seelische und geistige Art der Mutter, ihr Benehmen und Verhalten, spiegelt sich unzweideutig in der geistigen Lebensform des Kindes, und nur ganz langsam vermag das Kind sich diesem bestimmenden Wellengang zu entziehen und seinen eigenen Ausdruck, seine eigenen Formen und seinen eigenen Lebensrhythmus zu bilden. Der erste wesentliche Schritt zur selbständigen geistigen Erarbeitung einer gegenständlichen Welt offenbart sich uns nun in einem weiteren sinnbildlichen Medium, im Spiel des Kindes.

Diesen zweiten wesentlichen Jahresring sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens und damit zugleich elementarer geistiger Bildung suchen wir uns nach den Spielgaben Friedrich Fröbels kurz vor Augen zu führen. Fröbel ist der Meinung, daß das Kind im Spiel mit gewissen Grundformen des Daseins, mit Ball, Kugel, Würfel u. a. das Leben ringsum am besten fassen könne. Eine Herauslösung seiner geistigen Persönlichkeit aus dem Verschlungensein in das bloß stumpf dahinfließende Leben gelingt ihm nur „im Spiegel einer rein unpersönlichen Sache“. Das Kind begegnet im Spiel der Welt schon selbständiger. Zum bloßen Leben mit und in den Dingen tritt noch deren Spiegelung im Erlebnis- und Erfahrenshorizont des Kindes hinzu, womit ein geistiges Leben im eigentlichen Sinne erst eingeleitet wird. Und wenn in den Mutter- und Koseliedern im Ausdrucksverhalten der Mutter die urtümlichste Einigung mit dem reifen

Erfahrungsleben der Erwachsenen und eine erste Klärung des totalen Lebenszusammenhangs angebahnt wurde, so sucht das Kind nun in seinem Spiele sich selbständig in das reife Leben hineinzutasten, dessen Mannigfaltigkeit nachahmend zu genießen und zu verstehen. Auch dieser Lebensbezug ist, obgleich er nicht von einem personalen Medium zusammengehalten und von innen her getragen wird, sondern im Spiegel einer unpersönlichen Sache vor sich geht, kein eigentlich rationaler, sondern ein totaler Lebensvorgang, der alle sinnlichen, seelischen und geistigen Kräfte des Kindes in Anspruch nimmt.

Mit Recht knüpft dabei Fröbel an den wichtigsten Grundtrieb im Menschen an, nämlich an das Streben nach Tätigkeit. Und daß diese Tätigkeit nicht bloß eine tierisch triebgebundene ist, erkennt Fröbel instinktsicher, wenn er sagt, alle innere Tätigkeit und alles innere Tun des Menschen drängt danach, das Innere und Innerste durch Äußeres und am Äußeren kund zu machen. Genauer betrachtet, zeigt sich diese innere Tätigkeit nach drei Richtungen hin gegliedert: Der Mensch erlebt, erfährt, erleidet unmittelbar seine Umwelt, nimmt dabei das Äußere wahr, empfindet und beachtet, was der Sinnenraum rings um ihn her enthält; sodann sucht der Mensch sich nach außen hin kund zu tun mit Hilfe seiner Glieder, er bearbeitet die äußeren Dinge und gestaltet sie zum Ausdruck seines Inneren; zwischen dem Erleben, dem Eindruck und der Wahrnehmung auf der einen Seite und dem Ausdruck, der Darstellung und Gestaltung auf der anderen, schiebt sich jedoch noch eine weitere seelische Tätigkeit ein, nämlich das besinnliche Verarbeiten der Eindrücke, das Denken und die Vorwegnahme äußerer Gestaltungen in Form von Vorstellungen, Bildern und Entschlüssen. Gerade diese innere Verarbeitung der Eindrücke, das vorwegnehmende Planen und Gestalten, zeigt die sinnbildliche Kraft des Menschen im besonderen, die zugleich ein Streben nach einem immer helleren Selbstbewußtsein darstellt.

Von einer andern Seite her betrachtet, wird offenbar, weshalb der Mensch notwendig in eine anfängliche Unbehilflichkeit versetzt werden mußte. Erst in der Überwindung und Gestaltung der äußeren Hemmungen formt sich sein eigenes Bewußtsein. „Beachtung der Umgebung, selbsttätiges Aufnehmen der Außenwelt, und Spiel, selbständiges Herauswirken, Hervorleben aus sich, sind also die ersten freitätigen Beschäftigungen des Kindes, wenn seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt sind und es sich wohlig und kräftig fühlt. Diese Doppeläußerung, das Aufnehmen und Hervorleben, ist notwendig in dem Wesen des Kindes wie des Menschen überhaupt begründet; indem eben seine irdische Bestimmung ist, durch prüfende Aufnahme der Außenwelt in sich, durch mannigfaltige Beachtung seines Wesens, Darstellung der Innenwelt außer sich und durch prüfende Vergleichung beider zu der Erkennung ihrer Einheit . . . zu gelangen“ (Kg.).

Wenn das Spiel eine solche sinnbildliche Tätigkeit im Vollsinn des Wortes sein will, muß es das totale Wesen des Kindes ansprechen und befriedi-

gen; Sinnen- und Glieder- und Gemüts- und Geistespflege müssen dabei organisch verbunden werden. So braucht das Kind einen Gegenstand seiner Selbst- und Freitätigkeit, der es nach allen drei Grundrichtungen seines Wesens in der Form des Spieles ausfüllt. Solche Gegenstände führt uns nun Fröbel in seinen Spielgaben vor, wobei wir uns hier der Kürze wegen auf die erste Spielgabe beschränken können. Es ist die Hermeneutik des Balles. Er stellt gleichsam die Abbreviatur der ganzen Welt, oder wie Fröbel sagt, „das allgemeine Abbild jedes Gegenstandes" dar. Zugleich befriedigt er das Verlangen des Kindes nach Einheit und Ganzheit im besonderen Maße und auch sein Verlangen, in jedem Ding alles zu schauen und aus jedem Ding alles zu machen.

Als erste sinnbildende Tätigkeit kann das Kind den Ball betrachten, betasten, umspannen, begreifen. Sodann benützt es ihn als Gegenstand seiner Selbsttätigkeit im freien Spiel zur Kundmachung seines Innern. Was aber noch bedeutsamer ist — und gerade hierin tut sich die neue Sicht in der geistigen Entwicklung des Kindes auf —, im Ball tritt dem Kind die Welt als ein Gegenständliches gegenüber, als ein „Etwas", das nicht mehr mit ihm selbst zusammenfällt. Das Leben fließt gleichsam nicht mehr bloß durch das Kind hindurch; die mythische Einheit mit der Welt wird zusehends aufgegeben und so erschließt sich dem Kinde im Spiel mit dem Ball „die Pforte eines neuen gegenständlichen Lebens".

Wie geht nun diese Klärung jenes ursprünglich ungeteilten Lebens- und Erlebnisstromes im Kinde vor sich in der Betätigung mit dem Balle? Mit „den unmerklichen Erregungen und Wahrnehmungen", die das Kind im Spiel immer wieder erneuert, befestigt und stärkt, geht eine elementare Gliederung und Furchung, eine Klärung des Lebens- und Bewußtseins vor sich: In der Berührung mit dem Ball erlebt das Kind das Eins- und Einigsein, in der Entfernung desselben das Getrenntsein, und so kommt es zur sinnfälligen Bildung von ersten Kategorien inhaltlich erfüllten Lebens, d. i. konkreten Erlebens: Einssein und Getrenntsein, Dasein und Verschwinden, Haben und Gehabthaben und aus diesen gegensätzlichen Momenten — gleichsam ihre Überbrückung — Wiederhaben, Wiedervereinigen. Diese einfachste Gliederung gilt es festzuhalten und mit ihr auch die Träger dieses erscheinenden daseienden Lebens, nämlich Gegenstand, Raum und Zeit, Sein, Haben und Werden, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Handelnd, fühlend und denkend, bewirkend, empfindend und erkennend werden sie zu den unveräußerlichen Grundlagen des kindlich-geistigen Daseins. Diese Gliederung des Lebens würde aber sofort in Nichts zerrinnen, wollte das Kind rein theoretisch, rein rational diese Unterscheidungen treffen und festhalten. Der Mensch braucht eben zu seiner geistigen Bildung, zur Klärung und Entfaltung seines Bewußtseins, ein Bildhaftes, an das er den Sinn anknüpfen kann, ein Sinnliches, in dem sich

ihm Sinnhaftes konkret verdichtet. So verstehen wir den Fundamentalsatz Fröbels, den wir in unserm ersten Abschnitt als Motto über das Ganze gestellt haben, daß nänlich „nicht nur die Kinder- und Jungendentwicklung und -bildung, sondern die des Menschengeschlechtes überhaupt ... nicht bloß an das Sinnliche, sondern an das Sinnliche als zugleich sinnbildlich geknüpft ist". Hätte das Kind nicht den Ball als Sinnbild, als symbolische Gestalt, an die es jene dunkle Gliederung seines Erlebens anknüpfen könnte, so würde ihm alles in Nichts zerfließen und geistige Bildung und Entwicklung wäre damit unmöglich. So konkret, sinnengebunden, leibgebunden ist der Geist im Ausgang seiner Entwicklung.

Besonders deutlich wird diese erste Lebensklärung, die Erarbeitung der ersten inhaltlichen Lebensbezüge darin, daß das Spiel mit dem Ball als Sach- und Tatanschauung eine Verbindung mit dem deutenden, geistigen Wort eingeht. Und wenn noch Bedenken darüber bestehen sollten, ob nicht auch das Tier in ähnlicher Weise wie das Kind den Ball wahrnimmt, und mit ihm zu spielen fähig ist, so werden diese endgültig dadurch zerstreut, daß wir eben nachweisen können, wie gerade jene dritte, jene innere Form der Tätigkeit, aus der die Wortsprache erfließt, dem kindlichen Spiel im besonderen seinen geistigen Reiz und seine Würde verleiht. Die unmittelbar erlebte Bedeutung des stummen, beharrenden körperlichen Gegenstandes und die Hantierung mit ihm erfährt im klingenden Wort gleichsam eine Übersetzung in einen neuen Bereich, in ein neues Sein, in den Bereich des Sinnes. In der geistigen Wortsprache erlebt das Kind eine zweite Welt, ein zweites bildendes Medium, auf das wir später noch ausführlicher zu sprechen kommen. Zum mindesten gehört zum Spiel der belebende Gesang, der immer wieder im Augenblick des tätigen Gebrauchs neu aus dem Gemüt und aus dem Leben hervortritt. Ganz ähnlich wie die erste Sprache der Mutter das unmittelbar erlebte und erfahrene gemeinsame Leben in die Region des Geistigen erhebt, ist es hier mit der Spielsprache. Es ist klar, daß diese Sprache mehr auf das Gemüt, auf die ungeteilten Seelenkräfte wirkt, als auf den Verstand.

In diesem Erleben und Gestalten, das durch das klingende Wort wiederum auf jene ganz innere geistige Tätigkeit verweist, haben wir die einheitliche Wurzel konkreten Geistes zu sehen. Unterstützt durch die Sprache ermöglicht sodann das Spiel mit dem Ball eine weitere Klärung all der konkreten Lebensbezüge. Die verschiedenen Richtungen des Raumes, z. B. hier, dort, oben, unten, rechts, links, hoch, tief, sodann die Bewegungsarten, wie hinüber, herüber, kommen und gehen, rundum, rechtsum, linksum und die inhaltlich verschiedenen Formen der Schnelligkeit einer Bewegung, wie langsam, immer höher, immer tiefer, gehen, laufen, springen, werden so zu elementaren geistigen Eroberungen der Wirklichkeit.

Schließlich ist der Ball ein Mittel zur Darstellung der ganzen Welt. Das symbolische Gestaltungsverlangen des Menschen benützt ihn gleichsam als

allseitigen Sinnträger, und das phantasiereiche Gemüt des Kindes nimmt keinen Anstoß an äußeren, rational feststellbaren Unterschieden zwischen Sinnträger und gemeintem Gegenstand. So ist der Ball das eine Mal ein Hund, der kommt, dann ist er wieder eine Katze, die leise daherschleicht, ein andermal ein Vogel im Käfig oder ein Wagen und dann wieder ein Pferd: er ist schlechthin die Grundform, der Entwurf für alle in sich geschlossenen Gegenstände der Wirklichkeit, er ist der Stellvertreter der ganzen Schöpfung.

Es ist eine Eigentümlichkeit aller symbolischen Formen, daß sie eine Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und Besonderen, zwischen dem Leben des Gemeingeistes und dem des Einzelmenschen ermöglichen. Dies wird uns später gerade bei der Volkssprache näher zu beschäftigen haben. Aber auch die Spielgabe, der Ball z. B., ist ausgestattet mit dieser symbolischen Qualität. Das Kind bekommt ein Gefühl für Ähnlichkeit und Verwandtschaft, es lernt auf diese Weise urteilend und schließend die Dinge der Welt zu ordnen, und eine Ausweitung seines gegenständlichen Erfahrungsbereichs mit Hilfe solcher Grundkategorien vorzunehmen. Hat so z. B. der Ball ein Kätzchen symbolisch dargestellt in verschiedenen Lebensäußerungen, u. a. auch im Klettern, so kann man ohne weiteres dazu übergehen, dem Kind das Eichhörnchen, das es noch gar nicht gesehen hat, vorstellungsmäßig nahe zu bringen. Erfährt es vom Eichhörnchen, daß es klettert, so verbindet es diese Vorstellung sofort mit derjenigen von der Katze, die ja auch klettern kann, und bildet sich den Begriff: das Eichhörnchen ist ein kletterndes Lebendiges. Diese Ausweitung in der inhaltlichen Lebenserfahrung, diese Vorwegnahme anderer konkreter Lebensbezüge durch das Spiel als einer sinnbildlichen Form schlechthin, erstreckt sich auch auf die typischen Bewegungsarten der Dinge und Lebewesen, wie z. B. rollen, fahren, stolpern, tanzen usw. Auch die typischen Bewußtseinshaltungen und Einstellungen des Menschen zu den Dingen können hier geklärt und geübt werden, so z. B. suchen, finden, holen, fassen, greifen, berühren.

Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, den Aufbau menschlichen Erlebens, den Aufbau der geistigen Welt in seinen Urelementen Schritt für Schritt zu verfolgen. Ebenso verzichten wir darauf, die anderen Spielgaben Fröbels, die gerade dieser Einführung des keimenden Kindeslebens in das reife Erfahrungsleben der Erwachsenen dienen sollen, im einzelnen hier auszuwerten. Nur eine Bemerkung sei noch gestattet, die uns dann gleich den Hintergrund abgeben wird zu einem weiteren wesentlichen sinnbildlichen Bezug in der Lebensform des Spiels. Fröbel spricht immer wieder davon, daß die Spielgaben das eine Mal und vom einen Kinde mehr dazu verwendet werden können, Schönheitsformen darzustellen, das andere Mal mehr und von einem andern Kinde dazu, praktische Lebensbezüge zu verwirklichen, und wieder ein ander Mal mehr dazu, Erkenntnis-

formen zu klären. Immer geht so der kindliche Geist auf eine symbolische Gestaltung in einem Material, in einem Gegenständlichen aus. Nun zeigt sich aber die sinnbildliche Erlebnis- und Gestaltungskraft des Menschen nicht nur in der Richtung einer Bearbeitung der gegenständlichen, sachlichen Welt, sondern ebenso urtümlich, vielleicht sogar noch ursprünglicher, in der Gestaltung der menschlichen Gemeinschaft. Und wie wir von unseren Spielzeugen sagen können, daß sie eben unser Kulturschaffen in einer Form repräsentieren, die den Kindern zugänglich und verständlich ist, so daß das neu erwachende Leben sich erstmalig bekannt machen kann mit dieser so weit verzweigten Gestaltungssphäre des schaffenden Menschengeistes, so gibt es noch andere Spiele, die das symbolische Schaffen des Geistes nicht in objektiven Werken (Spielgaben) dokumentieren, sondern in Ordnungen und Gestaltungen im Bereich menschlichen Zusammenlebens selbst. Wenn wir den Schönheits-, Lebens- und Erkenntnisformen der Spielgaben die Bereiche der Kunst, der Technik und Wirtschaft und der Wissenschaft gleichsetzen können, so offenbaren uns die Gemeinschaftsspiele jenen Bereich, der im reifen Kulturleben in Sitte, Sittlichkeit und Recht, in den Formen des wechselseitigen Betragens und Benehmens seinen Ausdruck findet. Es ist also die Sphäre, in der nicht ein gegenständliches Material, eine Sache gestaltet wird, sondern in der der Mensch selbst, die menschliche Gemeinschaft, das Material zu sinnbildlicher Gestaltung abgibt.

Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bewegungsspiele (Kg. S. 184ff.). Wenn die Kinder so z. B. „Besuchengehen" spielen, so spiegelt dieses Verhalten die Sitte und die Form, die die Erwachsenen im Miteinanderleben einzuhalten pflegen, eine Form, die ebenfalls eine Gestaltung vom Geistigen her ist, eine Weise, durch die das bloß sinnliche Nebeneinander-Existieren geistige Bedeutung erhält. Dadurch werden die bloßen Triebe und Stimmungen, die Launen und willkürlichen Akte des Kindes gezügelt, das Verhalten zu den andern Kindern, bzw. zu den Erwachsenen, wird in bestimmte Bahnen gelenkt. So kann man mit Fug und Recht davon sprechen, daß gerade in diesen Spielen auch die sinnbildliche Seite die wesentlichste ist, und es trifft sicherlich zu, was Fröbel behauptet, daß nämlich „die Lust, mit welcher die Kinder diese und andere derartige Spiele spielen, mit in der leisen Ahnung des Sinnbildlichen und Bedeutungsvollen derselben ihren Grund haben mag" (Kg.).

Besonders bedeutsam ist diese Art von Spielen in der Zeit des Knabenalters, in der es gilt, die überschüssige Kraft zu zügeln, das Benehmen und Verhalten den Kameraden gegenüber so zu formen, daß das herauskommt, was wir Kameradschaft und Volksgemeinschaft nennen. „Und wenn auch das Gefühl gewisser sicherer Kraft, das Gefühl der Erhöhung und Steigerung derselben die Quelle der Lust bei solchen Spielen abgeben mag, so ist es doch nicht bloß physische, körperliche, leibliche Kraft, welche hier

so hohe und stärkende Nahrung erhält; nein! auch die Geistes-, die sittliche Kraft erscheint bei allen diesen Spielen in einer Erhöhung, Steigerung, Bestimmtheit, Sicherheit, daß, wenn es darauf ankäme, abzuwägen, nach welcher Seite hin sich der Ausschlag neige, ob auf die geistige oder leibliche Seite, schwerlich wohl dem Körper oder dem Leibe das Übergewicht zuzugestehen sei: — Gerechtigkeit, Mäßigung, Selbstbeherrschung, Wahrheit, Treue, Brüderlichkeit und doch auch strenge Unparteilichkeit, wem durften nicht alle diese schönen Blumen des Herzens und Gemütes und des festen Willens entgehen, wenn er einem Kreise solcher spielenden Knaben sich nähert, die schönfarbigen, wenn auch gleich vielleicht weniger duftenden Blumen: Mut, Ausdauer, Entschlossenheit, Besonnenheit, Geißelung und Ausscheidung des aus Trägheit Bequemlichen gar nicht mit in den Strauß gewunden ... Doch noch zarter duftende Blümchen blühen, und der mutige, freie Knabe schont ihrer wie das mutige Roß des Menschen, des Kindes, welches in der Bahn seines raschen Laufes liegt; diese zarten, dem Veilchen und dem Frühlingsweiß ähnlichen Blumen sind: Schonung, Duldsamkeit, Pflege, Ermutigung des nicht durch eigne Schuld Schwächeren, des Zarteren, Jüngeren, Billigkeit gegen den mit dem Spiele noch Unbekannten" (Menschenerziehung).

Im übrigen dürfen wir auch an die Gehalte der Spielreime erinnern, in denen sich urtümliche völkische Lebenssitte niedergeschlagen hat, in denen sich die Form volkhaften Empfindens, volkhaften Fühlens und Wertens dem Nachwuchs unvermerkt einbildet. Schließlich ist noch zu erwähnen, was alle Gemeinschaftsspiele im besonderen angeht, daß hier gültige Regeln bestehen, deren prägender Zucht alle Glieder der Spielgemeinschaft unterliegen. So wird im Rahmen kindlichen Gemeinschaftslebens eben das ermöglicht, was Sitte, Sittlichkeit und Recht dem großen Volksleben bedeuten: eine sinnvolle Regelung, Formung und Gestaltung unmittelbar menschlichen Zusammenlebens.

3. Formen, Bauen, Zeichnen, Malen als Weisen sinnbildlicher Gestaltung.

Den ersten Gegenstand des sinnbildenden Tätigkeits- und Beschäftigungstriebes geben dem Kinde seine eigenen Glieder, oft sein ganzer Körper. Dies ist die Grundlage der Mutter- und Koselieder: das Kind fügt seine kleinen Fingerchen und Händchen in verschiedene Lagen und Stellungen und sucht so Bedeutsames damit auszudrücken, darzustellen. Eine zweite Stufe dieses schaffenden Bildungs- und Darstellungstriebes erkannten wir in dem selbständigen und freien Spiel mit den Gegenständen (vgl. die Spielgaben). So sind Ball, Kugel, Holzklötzchen, Steine die ersten Spielzeuge der Kinder, wodurch sie das, was in ihnen lebt, nach außen hin bezeugen, wodurch sie das, was sie vorstellungsmäßig, bildhaft in sich tragen, außer sich erzeugen. Wir nannten alle diese Stufen und Formen

des schaffenden Bildungs- und Tätigkeitstriebs sinnbildliche Gestaltungsweisen, weil durch sie ein Sinn, d. i. etwas Bedeutsames gestaltet wird. Alle diese Formen sinnbildenden Gestaltens sind aber zugleich auch elementare Symbole, durch die der werdende Mensch sich mit seiner Umwelt verständigt; sie dienen ihm zur Klärung seines totalen Erlebnisstromes, zur Aufhellung einer gegenständlichen Welt.

Schon am Ende des zweiten Lebensjahres, dann aber besonders im dritten strebt das Kind sein inneres Erleben auszudrücken, nach außen hin zur Darstellung zu bringen. Während die Spielgaben gleichsam fertige Sinnbilder darstellen, sucht es nun in einem spontanen Schaffensprozeß sich diese selbst zu gestalten. Damit erreichen wir zugleich eine höhere Stufe geistigen Seins. Am geeignetsten sind zunächst solche Stoffe und Elemente, die der Formlust des Kindes am wenigsten Widerstände entgegensetzen. Das Kind wird Gestalter, indem es bestimmte Bilder oder Vorstellungen in Lehm oder Sand formt. Sein konstruktiver Bautrieb zeigt sich vor allem darin, daß es weniger massige Gegenstände zu Hilfe nimmt, um sein Inneres in tätiger Gestaltung nach außen hin kund zu tun. Es bemächtigt sich kleiner Plättchen, Stäbchen, Papierstreifen, Fäden und Täfelchen und baut sich damit seine Welt, klärt damit in praktischer Darstellung seinen inneren Vorstellungsbesitz. Fröbel zeigt hier sogar eine Methode, um Gesetzmäßigkeiten der elementaren Mathematik in Spielform zu betätigen. Es ist einmal der analytische Gang: vom Körperlichen durch Zerlegung in Flächen, vom Flächenhaften zu dem Linienhaften — etwa durch Zerteilung der Flächen in Stäbchen — und vom Linienhaften dann weiter zum Punkthaften. Der synthetische oder aufbauende Gang vom Punkthaften zum Linienhaften und von da aus zum Flächen- und Körperhaften läßt sich ebenfalls durch sehr abwechslungsreiche Gestaltungsformen gleichsam spielend bewältigen. (Abstecken von Figuren mit Nadeln in einem Kissen, Flechten und Papierfalten u. a. m.)

Der kleine Mensch möchte sich immer als ein Baumeister bei seinem Schaffen fühlen, er muß den göttlichen Bildungstrieb, der in ihm wirkt, betätigen. Erst in der Gestaltung werden die Bilder der Seele klar, und im freien Tun und Spiel werden so zugleich auch die Gesetzlichkeiten des Universums erfahren und fügen sich als wesentliche Bestandteile der Weltanschauung des reifenden Menschen ein. Neben Wahrheits- und Erkenntnisformen gibt es aber auch in dieser Schicht sinnbildender Gestaltung allenthalben Schönheitsformen.

Eine noch höhere, geistigere Form sinnbildlicher Gestaltung strebt sodann der kleine schaffende Mensch im Zeichnen und Malen an. Immer mehr wird der Geist das Bestimmende, immer mehr vermag er den Stoff nur als Mittel zur Darstellung seiner eigenen Ideen zu benützen. Wir können heute bei bestimmten Tieren nachweisen, daß auch sie fähig sind, gewisse Ausdruckscharaktere zu erleben, und ebenso, daß sie innerhalb eines

vital begrenzten Rahmens praktische Intelligenz besitzen. Noch niemals aber ist beobachtet worden, daß es einem Tier gelungen wäre, seine seelischen Bedrängnisse, Bilder und Vorstellungen, in einem gegenständlichen Material außer sich darzustellen. Hier liegt die absolute Grenze zwischen bloß tierisch-seelischem Erleben und menschlich-geistigem Gestalten. Im Zeichnen z. B., und wenn es auch nur die einfachste Kritzelzeichnung eines Zwei- oder Dreijährigen ist, bezeugt sich in urtümlicher Weise das geistig schaffende Wesen des Menschen. Der Mensch wird damit zum Schöpfer und Gestalter. Auf dieser seiner sinnbildenden Gestaltungskraft, in dieser seiner symbolischen Fähigkeit liegt ebenso wie sein Menschsein auch seine Bildungs- und Erziehungsfähigkeit beschlossen.

Das Zeichnen im besonderen ist ein geeignetes Mittel, Wirklichkeit zu klären und damit auch das Bewußtsein. Im Zeichnen und Malen entfaltet sich ein Bildungstrieb, der dem Kind gestattet, seine gefühlte Welt zu einer dargestellten zu machen. Schließlich geht es auch beim Zeichnen und Malen um eine Entfaltung der menschlichen Totalität. Nicht nur Erkenntniskräfte sollen hier geschult werden, sondern auch Gefühl und Gemüt sollen durch diese Form sinnbildlicher Tätigkeit eine Bereicherung erfahren. Um dies zu erreichen, fordert Fröbel für Zeichnen und Malen ebenso eine Verbindung mit dem klingenden Wort wie wir sie bereits bei den früheren organischen Wachstumsringen konkreter Menschenbildung gezeigt haben. „Das Zeichnen muß als die vollkommen schaffende Tätigkeit des Menschen durch das Bewußtwerden hindurchgehen, muß von dem Bewußtsein begleitet werden. Beides aber beginnt wieder mit der Sprache und geht vom Worte aus. Darum muß ich mit dem Zeichnen das zeigende (deutende) und das zeugende (das Bewußtsein weckende) Wort verbinden. Da aber auch hier die Tätigkeit des Kindes, wie immer, wieder durch das Gefühl oder, wenn man wieder will, durch die Gefühle des Angenehmen, Schönen und Rechten usw. hindurchgeht, so ist die zeichnende Tätigkeit des Kindes nicht nur mit dem gesprochenen, sondern mit dem Gesangsworte zu begleiten, d. h. zum Rechten und Schönen zu leiten“ (Kg.). Als Darstellungsmotive benutzt das Kind seine ganze Welt, die äußere und die seiner Phantasie.

4. Die Sprache als sinnbildliches Medium des Erlebens, Verstehens und Gestaltens.

In der Entwicklung der Medien sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens ließen wir eine Tendenz zur Vergeistigung hervortreten. Bei der Sprache sind wir nun bei demjenigen Medium angelangt, das in gewisser Weise von Haus aus schon am geistigsten ist. Dies offenbart uns der im Augenblick hervorbrechende, entstehende, klingende und sofort wieder verhallende menschliche Laut. Hier wird der klingende Ton selbst als Darstellungsmittel innerer Kräfte und zum Ausdruck innerer Bilder, Vorstellungen, Empfindungen, Gefühle und Gedanken verwen-

det. Der sinnliche Stoff hat hier beinahe sich selbst verleugnet und eine übersinnliche, hauchartige Gestalt angenommen. Es ist die ahnende Seele selbst, die hier zur Seele spricht, das allseitigste und umfassendste Medium, in dem menschliches Leben sich vereinigt, in dem Seele und Seele, Geist und Geist sich miteinander verbinden. In der Sprache tritt uns, wenn wir so wollen, die Kraft sinnbildlichen Erlebens und symbolischen Gestaltens in reinster Form entgegen, wobei wir aber rückschauend feststellen müssen, daß auch in den schon abgehandelten Erlebens- und Gestaltungsformen immer schon ein sprachliches Ferment mit eingemischt war, so in der harmonischen, rhythmischen Stimme der Mutter, in der ebenso dem Gemüt entsprungenen Spielsprache des Kleinkindes und zuletzt sogar als begleitender Gesang beim Formen, Bauen, Zeichnen und Malen.

Es wurde schon bislang immer wieder unterstrichen, daß die geistige Entwicklung, die Bildung der Menschheit wie die der Menschen nicht bloß an das Sinnliche als solches, sondern an ein Sinnliches als zugleich Sinnbildliches, d. h. ein geistig Bedeutsames, geknüpft ist. Durch Sinn und Bild, durch das Sinnbildliche, in dem Geist und Stoff eins werden, kann der Geist, als das urtümlich Unsichtbare, allein wahrnehmbare und erkennbare Form, sinnhaltige Gestaltung annehmen. Das Wort, die Rede, ist lebendiger Sinn und übt eine Zaubermacht in der Seele und dem Geist der Menschen. Die Sprache ist das umfassendste Ausdrucks- und Verständigungsmittel, das wie keine andere Symbolssphäre menschlich geistige Gemeinschaft ermöglicht.

Die Sprache ist nicht nur Ausdruck sondern zugleich auch lautliche Darstellung von Bedeutungseinheiten, ist konkrete Gestaltung lebendigen Sinnes. Auf die geistige Entwicklung des Menschen selbst bezogen, erkennen wir deutlich, wie durch Wortgebung unsere Empfindungen gleiche Form und Gestalt gewinnen und wie unsere ungeklärten Gefühle durch sie in ein helles Bild verwandelt werden. Zugleich gestatten fest geprägte Worte uns aber auch eine Erneuerung, eine Reproduktion desselben geistigen Gehalts: es dürfen nur die artikulierten Klänge erschallen und sofort steht ein klar umrissenes Bild vor unserer Seele.

Auf höherer Stufe menschlicher Entwicklung sucht der Mensch seinen Sprachschatz dadurch noch stärker zu sichern, daß er für jeden artikulierten Laut ein bestimmtes sichtbares Zeichen, das beharrt, auswählt und ein Schriftsystem entwickelt, das eine Übertragung seelischen und geistigen Gehalts ohne lebendigen Menschen gestattet. Das Kind unserer Kulturstufe verlangt, sofern es sich normal entwickelt, in einem gewissen Stadium seines Lebens, dieses äußere schriftbildliche Darstellungsmittel zu beherrschen. Konkret tritt dieser Sachverhalt z. B. dort hervor, wenn das Kind etwa wünscht, seinem Vater oder seiner Mutter, die zufällig länger

von ihm getrennt sind, Erlebnisse und Erfahrungen mitzuteilen. So treibt das sinnbildende Verlangen das Kind an, lesen und schreiben zu lernen. Schon ganz äußerlich wird hier damit klar, daß die Sprache, wie alle symbolischen Gestaltungsformen, ein Verknüpfungs- und Einigungsmittel des individuellen Geistes mit dem allgemein menschlichen Leben darstellt, und wir verstehen von hier aus vielleicht erst völlig das Wort Fröbels von der allseitigen Lebenseinigung, aus der wir uns das geistige Medium der Sprache nicht hinwegdenken können.

Es kommt in diesem Zusammenhang nicht so sehr darauf an, in welchem didaktischen Gang dieses Ausdrucks-, Verständigungs- und Einigungsmittel erlernt und beherrscht werden kann. Wir begnügen uns damit, noch einige Wesenszüge gerade dieses sinnbildlichen Mediums hervorzukehren, die vornehmlich auch deshalb von Bedeutung sind, weil sie uns die Einsicht erleichtern, inwiefern gerade diese Symbolsphäre völkische Artung, völkischen Ursprung und völkischen Charakter trägt und weshalb gerade das Erlernen der Muttersprache das organische Herzstück einer völkischen Bildungs- und Erziehungslehre ausmacht. Fröbel hat natürlich das Phänomen der Sprache nicht erschöpfend behandelt. Einige seiner wesentlichen Einsichten sollen hier hervorgehoben werden. Der sprechende, bzw. der schreibende Mensch ist von demselben Drang beseelt wie das kleine Kind, das mit seinem Ball oder Bauklötzchen spielt. Inneres tut sich in Äußerem kund, innere Kräfte drängen nach Gestaltung, innere Bilder und Vorstellungen werden an Äußerem kund getan. Der sprechende Mensch entlädt seelische Bewegtheit in klingenden artikulierten Lauten; wir sagen in artikulierten Lauten, d. h. in bestimmt geformten, sinnhaltigen, sinntragenden Klangbildern, durch die er sich mit dem Hörenden verständigen kann. Ebenso geht der Schreiber darauf aus, seine Vorstellungszusammenhänge irgendeinem Leser zu vermitteln, und da dieser nicht unmittelbar anwesend sein kann, benützt er eben das dauerhafte, zeitüberlegene Mittel des Schriftbildes. Und wir wissen auch, daß im Hörenden, bzw. Lesenden, ein bestimmtes inneres Bild dadurch erzeugt wird, daß Vorstellungen und Gedanken in bestimmter Art und Reihenfolge ausgelöst werden.

So haben wir im sprachlichen Schriftbild zugleich ein Mittel und einen Weg, die Wirkungen und Gestaltungen eines Geistes dem andern spürbar und dienstbar zu machen. Durch die äußere Erscheinung, den Körper und Leib hindurchgehend, schließt sich der Kreis konkreten gemeinschaftlichen Lebens. Aus der Gestalt tut sich das Wesen, tut sich der Geist kund — der Geist des Hervorbringers, des Schöpfers.

Schon der sprechende und verstehende Mensch betätigt alle Seiten seines Daseins. Im Sprechen formt er ein Gefühltes und Gedachtes, zugleich hört er das Ergebenis dieses Gestaltungsvorgangs; der leibgewordene Gedanke wirkt aber seinerseits als mündig gewordenes geist-leibliches Individuum

auf den weiteren Gedankenablauf zurück und bestimmt ihn mit. Der Lesende überformt ein sichtbares Zeichen zum hörbaren Sinnbild und vermittelt es so dem inneren Geiste. Sprechend und verstehend sind die Grundkräfte unserer geistigen Person in Tätigkeit, die bildschaffende und neugestaltende, ebenso aber auch die aufnehmende, erlebende und sinndeutende. Geist und Körper werden zu einem lebendigen Gebilde; sie bekommen im klingenden Wort einen Leib, den wir als Sinnbild alles Daseienden und menschlich Lebendigen verstehen können. Der Geist gestaltet sich zur konkreten Form im lebendigen Wort und dieses kehrt zurück zu lebendigem Geist, wandelt sich zur Erkenntnis, zur Schau in der empfangenden Seele.

So erkennen wir in der Sprache so recht die sinnbildende Kraft und die Mitte menschlichen Wesens. Das „Vermittlungsgesetz ist das wesentlichste Gesetz menschlichen Geistes". Und wie die ganze Menschheit so steht der ganze Mensch als werdende, wachsende, sich selbst gestaltende und schaffende Lebensform in der Mitte dieses Gesetzes. Wahre Lebenseinigung, wahre Menschenbildung knüpft sich immer an ein ‚Sinnbildliches'."

Anhangsweise und das Vorausgegangene ergänzend sei noch auf einige weitere sinnbildliche Formen hingewiesen, die im Haushalt konkreter völkischer Bildung und Erziehung vorkommen.

Ein solch weiteres wesentliches Medium sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens ist der Gesang. Auch er muß wieder eine Anleihe bei der Sprache machen. Doch haben wir hier ein Medium vor uns, das in viel eindringlicherer Weise als die kalte Vernunftsprache gestattet, die irrationalen Schwingungen des menschlichen Gemütes auszudrücken und Gleichfühlenden kund zu tun. Denken wir nur an unser völkisches Liedgut, so wird sofort klar, wie auch hier, Sinn und Gemüt des erwachenden Menschen von einem übergreifenden Ganzen bestimmt und geformt wird.

Eine weitere wesentliche Sphäre symbolischer Haltung und Formgebung ist die Feier und Feiergestaltung. Wir können uns keine wirkliche Feier vorstellen, in der nicht alles Ausdruck, Symbol innerster seelischer Ergriffenheit wäre. Der Klang der Stimme, die Haltung der Menschen, ihre Ausdrucksbewegungen, der gemeinschaftliche Gesang, ja schließlich sogar die Ausgestaltung des Raumes, in dem die Feier vor sich geht; dies alles bekundet das Grundgesetz sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens. Seele und Geist werden in leiblichen Formen anschaubar und ziehen jedes empfängliche Gemüt in ihren Bannkreis. Auch hier stellen wir den geschlossenen Kreislauf sinnbildlichen Ausdrucks und Erlebens, symbolischen Gestaltens und Verstehens fest: Seelische Ergriffenheit setzt sich um in eine entsprechende leibhafte Form, in Gebärden, Ausdrucksbewegungen, Haltung des Körpers und in den Klang der Stimme, und diese leibhaft

gewordene Seele wirkt ihrerseits wieder in den Atmungskreis offenen Seelentums hinein, versetzt ähnlich besaitete Wesen in dieselbe Ergriffenheit, schafft Herz und Gemüt um. So erkennen wir gerade von hier aus die herz- und geistgestaltende Kraft echter symbolischer Haltung, echten sinnbildlichen Gestaltens.

Auch die Arbeit muß als eine sinnbildliche Gestaltungsweise betrachtet werden. Der schlichte Handwerker versucht ein inneres Bild seinem spröden Stoff einzuformen; sein Tun wird planmäßig geleitet von einer Zielvorstellung. So könnten wir eine Reihe im planmäßigen Gestalten aufstellen: von dem kindlichen Spiel, der kindlichen Arbeit im Garten und auf dem Felde über alle die wesentlichen Berufszweige eines Volkstums bis hin zum schaffenden Gestalten des Künstlers. Als Grundgesetz für alle diese Formen der Stoffgestaltung gilt, was Fröbel unermüdlich wiederholt, daß nämlich das Wesen menschlichen Daseins darauf angelegt ist, Inneres äußerlich zu machen, Inneres durch Äußeres und an Äußerem kund zu tun. Ebenso wesentlich ist aller Bildung aber auch wiederum, Äußeres innerlich zu machen, symbolische Gestaltung auf Herz und Gemüt einwirken zu lassen und so in innerste Seelenkraft zu verwandeln. Als Knüpfungs- und Knotenpunkt dieses geist-organischen Kreislaufs haben wir die sinnbildliche Erlebnis- und Gestaltungskraft und die verschiedenen Formen und Weisen symbolischer Gestaltung — die dem Menschen eigentümlichen sinnbildlichen Medien — erkannt, in denen jeder Mensch und jedes Kind geistig ebenso beheimatet ist wie leiblich in der atmosphärischen Luft.

Und wenn wir von da endlich noch auf den Unterricht blicken und auf all die bewußten und planmäßigen Veranstaltungen zur Bildung und Erziehung des Menschen, so zeigt sich uns sofort auch, daß keine Schule auf die genannten Formen sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens verzichten kann; sie bilden gleichsam die Substanz alles unterrichtlichen Tuns. Die besondere Aufgabe der Schule besteht nur darin, in einem systematischen Gang die junge Generation in ein völliges Verständnis dieser verschiedenen Symbolsphären einzuführen und die sinnbildlichen Schaffens- und Gestaltungskräfte des reifenden Menschen im Gang planmäßiger Übung zu schulen.

III. Das Sinnbildliche als Medium völkischer Lebensbildung.

Der Gang unserer seitherigen Darlegungen suchte zwei Grundverhalte zu klären: einmal einen allgemeinen philosophisch-anthropologischen (Abschnitt I) und sodann einen speziell pädagogisch-anthropologischen (Ab-

schnitt II). Beide Sachverhalte bilden insofern eine lebensmäßige Einheit, als der erste zwangsläufig auf den zweiten und der zweite wesensmäßig auf den ersten hinweist: Ohne eine sinnbildliche Erlebnis- und Gestaltungskraft gäbe es keine objektiven Formen und Gehalte sinnbildlichen Lebens, und eine geistige Bildung und Erziehung des Menschen, eine Entfaltung des schaffenden Tätigkeits- und Gestaltungstriebes wäre undenkbar ohne die wirksame Induktionskraft objektiver symbolischer Formen und Gehalte. Und so verstehen wir rückblickend jenen anthropologischen Fundamentalsatz erst ganz, der besagt, daß wir bei jedem Menschen, bei jedem Kleinkinde die keimhafte Anlage des totalen Lebenszusammenhangs voraussetzen müssen. Zugleich auch wird der Umstand, der für alle lebendige Bildung und Erziehung grundlegend ist, einsichtig, daß das erwachende Menschenleben eine allseitige Empfänglichkeit, Erregsamkeit, Bildsamkeit besitzen muß; denn nur, wenn dieses Resonanzverhältnis zwischen individuellem Lebenszentrum und dem allgemeinen geistigen Leben vorhanden ist, ereignet sich konkrete Menschenbildung und Menschenformung. Es ist damit zugleich in helles Licht getreten, weshalb jede philosophische Anthropologie wesensmäßig auch eine pädagogische Anthropologie, d. h. eine Lehre von den Wesensgründen personaler Bildsamkeit und eine Lehre von den tatsächlichen Vehikeln konkreter Menschenbildung in sich schließen muß. Wir haben also damit einen allgemein menschlichen Wesensverhalt offenbar werden lassen, einen Wesensverhalt, der eben in der Tatsache des Menschseins schlechthin seine Wurzel hat. Und insofern gilt all das, was wir bislang gesagt haben, für jeden Menschen als solchen im Unterschied von tierischen Lebensformen; es gilt zugleich auch von jeder menschlichen Bildung und Erziehung, ganz gleichgültig, in welchem Raum, in welchem Volk, in welcher Zeit sie sich ereignen mag.

So haben wir noch den Nachweis für unser Thema zu erbringen, inwiefern nämlich das Sinnbildliche gerade auch — und das im besonderen — als Medium völkischer Bildung und Erziehung angesehen werden kann, ja muß. Wir haben seither mit Absicht die allgemein pädagogischen und anthropologischen Zusammenhänge so sehr in den Vordergrund gerückt, da wir glaubten, daß nur dadurch eine scharfe Erfassung gerade des völkischen Akzents in diesem ganzen Wesenszusammenhang möglich ist. Ihm wenden wir nunmehr unser ganzes Augenmerk zu.

Wir suchen an erster Stelle die Behauptung zu begründen, daß alles sinnbildliche Schaffen, alles sinnbildliche Erleben und Gestalten, alle Bildung und Erziehung, die die von uns aufgezeigten Sinnmedien benützt, konkret völkische Artung, völkische Prägung und, substanziell geistig gesehen, völkischen Geist zeigt. Es würde in diesem Zusammenhang zu

weit führen, einen geistesgeschichtlichen Vergleich zwischen dem Rationalismus und der Kantischen Philosophie auf der einen Seite und der philosophischen Anthropologie, die durch die deutsche Bewegung, durch Sturm und Drang und die Romantik, uns geschenkt wurde, auf der Gegenseite anzustellen. Dadurch nämlich könnte Schritt für Schritt das nachgewiesen werden, was wir im folgenden mehr ergebnisweise einfach darbieten müssen.[1] Fröbel zählt auf jeden Fall zu jenen großen deutschen Erziehungstheoretikern, die seinsmäßig im konkret völkischen Lebenszusammenhang wurzelten und aus dieser existentiellen Verbindung auch ihre philosophischen und pädagogischen Einsichten bewußtseinsmäßig aufhellten.

Wir wissen mit Kant, daß die Struktur der „reinen Vernunft" bei allen Menschen, sofern sie eben Menschen sind, dieselbe ist. Das kategoriale Grundgefüge der menschlichen Vernunft, das nicht sinnbildlich, sondern rein, d. i. abstrakt, ist, offenbart bei allen Menschen denselben Umriß. Anders ist es, wenn wir die Äußerung des menschlichen Geistes, die sinnbildliche Gestaltungskraft des Menschen in bildhafter oder irgendwie konkreter Form vor uns haben. Hier bemerken wir dann sofort völkische und rassische Differenzen, Ausprägungen menschlicher Seelen- und Geisteskraft, die so verschieden voneinander sind, wie die verschiedenen leiblichen Erscheinungsbilder der Rassen und Völker. Als ein Wesensmerkmal sinnbildlichen Gestaltens haben wir immer wieder betont, daß dabei Geist Leib wird, d. h. sich einem Stoff einbildet, um ihn zum konkreten Sinnträger zu befähigen. Sieht man den Geist und das geistige Vermögen des Menschen nicht in jener rationalistischen und abstrakten Verdünnung, sondern so, wie es in Wirklichkeit sich ausprägt und darstellt, so springt gerade das in die Augen, was wir völkische Artung, völkische Prägung, völkischen Charakter und völkische Substanz nennen.

Ganz deutlich wird das dort, wo wir von den übergreifenden sinnvollen Gestaltungen eines lebendigen Gemeingeistes den Ausgang nehmen. Es ist nicht zufällig, wenn gerade jene geistigen Bewegungen, die erstmalig die konkrete Artung und völkische Prägung menschlichen Geistes aufgezeigt haben, zu den — manchen vielleicht etwas mystisch klingenden — Begriffen Volksseele und Volksgeist gedrängt wurden. Im Grunde aber sind diese Begriffe und die mit ihnen gemeinten Wirklichkeiten so wenig mystisch, wie die Begriffe Seele und Geist bei ihrer Anwendung auf einzelne Menschen es sind. Der Umstand nämlich, daß wir im Leben und Verhalten eines einzelnen Menschen, in seinem Ausdruck, seinem Benehmen, in der

[1] Vgl. Friedrich Berger, Menschenbild und Menschenbildung. Die philosophisch-pädagogische Anthropologie I. G. Herders, Stuttgart 1933. In dieser Schrift versucht der Verfasser die konkret völkische Anthropologie des Führers der Sturm- und Drangbewegung und des geistigen Ahnherrn der Romantik aus dessen Schrifttum herauszuarbeiten.

Form seines Lebens, wie sie sich in seinen Handlungen und in seiner Haltung äußert, bzw. die ihm eine konkrete Situation abnötigt, veranlaßt uns, ein von innen her einheitliches Lebensprinzip anzunehmen. Und nur dann sprechen wir im allgemeinen von Charakter, wenn dieses Verhalten des Menschen greifbare Konturen zeigt, die im Wandel des Lebens, im Wandel der Umstände eine gewisse Kontinuität zeigen. Ebenso ist es aber, wenn wir das Ausdrucksgebaren, die Formen des Miteinanderauskommens, wenn wir Sitte und Brauch, Sprache und Recht eines Volkes mit den entsprechenden Ausdrucksformen eines anderen vergleichen. Wer ist da nicht davon überzeugt, daß hinter bzw. in diesen geschlossenen Ausprägungen eines totalen menschlichen Gemeinlebens immer irgendwie konkrete seelische und geistige Kräfte, Substanzen stecken und wirksam sind! Es ist nicht die „ratio", die „reine Vernunft", die in diesen konkreten Ordnungen und Gestaltungen völkischen Daseins sich ausspricht, sondern es ist die konkrete sinnbildliche Geisteskraft eines bestimmten Menschenschlages, einer durch gemeinsame Abstammung und gemeinsame äußere Lebensschicksale einheitlich gearteten Lebensgemeinschaft, die sich hier zu dauerhaften Formen ausgeprägt hat.

So entdeckte Herder die Stimmen und Seelen der Völker in ihren Liedern; so offenbarte er uns die deutsche Volksseele in dem mythischen Schaffen und Gestalten unserer Vorfahren, im Liedgut, in den Märchen und Sagen, und ganz allgemein, in dem Medium unserer deutschen Sprache. Und es ist wiederum nicht zufällig, daß die Geistesbewegung der Romantik, die von ihm, wenn auch unbewußt, beeinflußt war, deutsche Märchensammlungen und Sammlungen deutscher Volkslieder im besonderen herausbrachte, und wenn eine gleichlaufende Bewegung jener Zeit in der sogenannten historischen Rechtsschule (Savigny u. a.) die Volksseele und den Volksgeist als die metaphysische Quelle jedes wahren Volksrechts und jeder echten Volkssitte erkannte. Und um zum Nächstliegenden zu kommen: wir leben heute in einer weiteren Phase solch völkischen Fühlens und Strebens; wir möchten in all unsern geistigen Lebensäußerungen zu unserer arteigenen Form zurückkehren, oder besser gesagt, hinfinden, da wir wissen, daß nur so unser Volk und jeder einzelne von uns den wahren „Mittelpunkt seiner Glückseligkeit" (Herder) finden kann.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang für uns sodann der weitere Hinweis, daß wir alle — jeder einzelne von uns auf seine Weise — durch diesen völkischen Gemeingeist, durch die Prägung und Formung des schaffenden Volksgeistes erzogen und geformt werden. Das Völkische zeigt sich z. B. schon darin, daß alle Lebenslagen, alle geistig belangvollen konkreten Situationen, in die wir hineingeraten, irgendwie vorbestimmt und vorgeformt sind. Wir können das am besten dadurch

veranschaulichen, daß wir zurückgreifen auf den sinnbildlichen Lebensbezug von Mutter und Kind. Die Art der Regelung und Formung jenes triebhaft biologischen Lebens, die die Mutter dem Kinde aufnötigt, stammt nur zu einem geringen Teil aus der Sphäre der individuellen Gestaltungskraft der Mutter selbst. Althergebrachte Sitten und Gebräuche und völkische Lebensgewohnheiten wirken gleichsam durch die Mutter als einem gefügigen Organ hindurch auf das Kind, auf die Gewöhnung und Formung des Nachwuchses. Das Gleiche gilt aber auch von den freieren seelischen und geistigen Äußerungen des Kleinkindes. Sie empfangen durch das „darlebende", d. h. durch das von sinnbildlicher Gestaltungskraft durchformte Bild der Mutter ihre erste Ausrichtung und Prägung. Mit und in der Art die Welt zu erleben, Natur und Mitmenschen zu begegnen, greifen urtümliche völkische Lebenssitten und Lebensgewohnheiten im Vollzug gemeinsamen Daseins von der Mutter unvermerkt auf das Kind über.

Die Mutter ihrerseits vermag ihr individuelles geistiges Leben und Wirken nur als Lehen zu tragen, das sie empfangen hat vom Gesamtgeist des Volkes. So verdankt sie ihrem Volk ihre Sprache, die sie dann ihrerseits dem Kinde wieder weiter reicht. Wie die Mutter unbewußt in der Sprache ihres Volkes, in den Sitten und Gewohnheiten des Menschenschlags lebt und west, in dem sie aufgewachsen ist, so lebt und west das Kind in dem Ausdrucksmedium der Mutter und der Familie. So wenig wie die Mutter sich ihre eigene Sprache, ihre eigene Sitte erfindet, so wenig tut das ihr Kind. Die völkischen Lebensordnungen und Gestaltungen erweisen sich als konkreter geistiger Halt in den noch nicht gestalteten seelischen und geistigen Lebensbeziehungen von Mutter und Kind, geben ihnen so einen substanziellen geistigen Gehalt und formen die seelischen Werdeantriebe in ganz konkreter Weise. So ist das Allgemeine, das völkische Gemeinleben, der völkische Gemeingeist die tragende und erfüllende Substanz unseres Daseins, die schlechthin und umfassend erziehende und formende Kraft in aller Bildung und Erziehung. Niemals wären wir, bloß auf uns selbst gestellt, fähig und imstande, auch nur unser sinnliches, leibliches Leben zu ordnen. Ohne die völkische Form der Sitte, der Familie, ohne die bestimmten Gefäße gemeinsamen geselligen Lebens, wie sie in unserm Volk lebendig sind, würde unser Dasein in der Ebene animalischen Lebens verebben und versanden. So bestimmt sich das Ethos des einzelnen nach demjenigen seines Volkes; so werden wir alle, ohne daß wir es merken, gerade in der Sphäre unseres unmittelbaren und unreflektierten sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens von der Macht völkischen Geistes bestimmt.

Bei aller Bildung und Erziehung, in aller Entwicklung und Formwerdung des Menschen, müssen wir deshalb die Macht der konkreten Gemeinschaft als schlechthin umfassend und alles Übrige tragend anerkennen, und wenn wir die verschiedenen Formen und Gruppen menschlicher Gemeinschaften

durchmustern, so kommen wir immer wieder zu dem Volk als der letzthin entscheidenden natürlichen und geistigen Lebensgemeinschaft, von der wir nicht nur unser biologisches Dasein, sondern auch unsere geistige Gestalt empfangen. Für das erwachende Leben vertritt ein konkreter Mensch — Vater, Mutter, Kinderwärterin, Erzieher — diesen lebendigen erziehenden Volksgeist in persönlicher Verdichtung. So ist das Ausdrucksverhalten der Mutter nicht bloß allgemein menschlich und sinnbildlich, sondern es ist, konkret gesehen, immer zugleich völkischer Ausdruck, völkische Artung, völkische Form der Lebenshaltung und Lebensbemeisterung. Sie zieht stumm und still und auf unmerklichen Wegen die kindliche Lebensform in ihren Bannkreis. So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsern Verstand und gewöhnen uns an Sitten und zu einem Verhalten, so wird das Haus unserer Eltern, so wird das Bild unserer Mutter vielleicht zur stärksten Bildungs- und Erziehungskraft, zu einer Macht, die bei allem Individuellen und Persönlichen letztlich doch nicht zu denken ist ohne die seelische und geistige Substanz unseres völkischen Gemeindaseins.

Noch in einem engeren Sinn lassen sich in diesem ersten Jahresring sinnbildlicher Lebensbildung völkische Bezüge nachweisen. Wir haben oben ausgeführt, wie die Mutter dem Kinde alle die Dinge und Begebenheiten der nächsten Umwelt nahe bringt, wie die Mutter das Kind einführt in das elementare Verständnis des engsten Lebenszusammenhanges, wie sie die Tiere der Umgebung, das Berufsleben des Dorfes, die Veranstaltungen geselligen und religiösen Lebens dem Kinde nahebringt; dies alles aber können wir uns nicht denken ohne einen bestimmten volks- und landschaftsgebundenen Ausdruckscharakter. Volk ist Heimat in jeder Beziehung.

Damit sind wir sogleich beim kindlichen Spiel angelangt als einem weiteren sinnbildlichen Medium elementarer Bildung und Erziehung. Fröbel sagt: „Das Spiel recht erkannt und recht gepflegt einigt das keimende Kindesleben achtend und anerkennend mit dem reifen Erfahrungsleben der Erwachsenen“ (Kg.). Im Spiel, haben wir oben gesehen, nimmt das Kind das gestaltete Kulturleben seiner Umgebung in sich auf. In dieser seiner seelischen Entwicklungsstufe entsprechenden Form tastet es sich in Ordnungen, Formen und Gehalte des reichen Volkslebens hinein. Der Junge spielt mit Pferd und Wagen, mit Soldaten, und das Mädchen ahmt die Mutter nach mit ihren Puppen. Spielzeuge, Kinderreime und alles, was dazugehört, spiegeln in kindgemäßer Form die Art und Weise sozialen, sittlichen, wirtschaftlichen und des wie immer auch gearteten völkischen Gemeinlebens ringsum. Sagten wir vorher, daß die Mutter selbst in ihrem sinnbildlichen Lebensaustausch mit dem Kinde von der völkischen Kraft durchpulst wird, so können wir hier dasselbe sagen mit Bezug auf die Spielzeuge, die Spielformen und geistigen Gehalte der Gemeinschaftsspiele. Sitte, Recht und Brauch, Religion und Kunst,

die Formen des Erwerbslebens und die Formen geselligen Daseins, in denen sich traditionsmäßig das überindividuelle völkische Leben ausprägt, und nach denen sich das Verhalten, Denken und Fühlen der Glieder völkischer Gemeinschaft bestimmt, hat im Spiel- und Liedgut eines Volkes seinen sinnentsprechenden kindgemäßen Ausdruck gefunden. Auch wenn sich bei den einzelnen Spielen die Sinnrichtungen nicht so eindeutig feststellen lassen, wie im ausgereiften Kulturleben, wenn sich vielmehr in den meisten Spielen gerade alle menschlichen Sinnrichtungen wechselseitig durchdringen, so ist das nicht ein Nachteil, sondern nur ein Vorzug für die Bildekraft des Spieles. Wir erkennen darin eine vollgültige konkrete Verdichtung völkischen Geistes, wie er eben der geistigen Eigenart und dem Erlebnishorizont des Kindes entspricht.

Wir haben oben schon bei den Gemeinschaftsspielen darauf hingewiesen, daß das sinnbildliche Gestalten des Menschen sich nicht nur auf sachliche Kulturgüter erstreckt, sondern ebenso wesentlich im menschlichen Zusammenleben einen Gestaltungsstoff vorfindet. Gerade die Ordnung und Gestaltung des sozialen Lebens durch Sitte, Brauch und Recht zeigt uns aufs neue die völkische Bestimmtheit kindlicher Gemeinschaftsspiele. Wie das Recht das Zusammenleben der Erwachsenen ordnet und gestaltet, so werden in dem Gemeinschaftsspiel der Kinder die Beziehungen der Glieder einer Spielgemeinschaft zueinander geordnet und geistig bestimmt. Es ist nicht mehr bloß Sympathie und Antipathie, die hier walten dürfen; sondern eine übergreifende Ordnung, ein Gestaltungsprinzip herrscht, dem sich alle Glieder der Spielgemeinschaft einfügen müssen. In gewisser Weise spiegelt das Spiel auch schon Formen politischen Gemeinlebens, z. B. in der Herausstellung des Führers und der Gefolgschaft. Alles in allem können wir also feststellen, daß das Kind im Medium des Spieles sich hineinformt in die völkischen Formen, in die traditionsmäßigen Bindungen des Verhaltens, in die Arten und Weisen konkreten gliedhaften Daseins, in den Vollzug totalen gemeinsamen völkischen Lebens. So wird das Kind im Spiel auch zu einem urtümlichen Verständnis der verschiedenen Handwerkszweige, Lebens- und Erwerbszweige (Knecht, Magd, Bauer, Handwerker, Lehrling, Meister, Kaufmann, Lehrer, Pfarrer, Vater, Mutter usw.) geführt und genötigt, sich nach bestimmten Regeln und Vorschriften in einer konkreten Gemeinschaft zu halten und zu benehmen.

Das sinnbildliche Medium völkischer Bildung und Erziehung in ganz besonderem Ausmaß nun ist die Sprache. Sie ist gleichsam konkret gewordener Volksgeist, ein übergreifendes Medium, zu dem viele Generationen eines Volkes wesentlich beigetragen, in das unsere Vorfahren ihre zartesten und feinsten Gefühle, aber auch ihre stärksten Gedanken und Entschlüsse, ihre Art die Welt zu erleben und zu gestalten hineingegeben haben. Wir können uns kein Volk ohne Sprache vor-

stellen und kein mächtiges Volk ohne eine kraftvolle und mächtige Sprache. Irgendwie ist die Existenz eines Volkes, die leibliche, seelische und geistige geheimnisvoll mit seiner Sprache verknüpft. In ihr einigen sich nicht nur die jetzt lebenden Glieder einer Volksgemeinschaft, sondern sie stellt zugleich auch die raum- und zeitüberlegenen Kanäle dar, durch die das gegenwärtige Leben mit allem schon dagewesenen desselben Geschlechts verbunden ist. Die Sprache eines Volks ist nicht bloß als ein augenblickliches Mittel für gemeinsame Lebenszwecke anzusehen zur Verständigung, sie birgt vielmehr die ganze konkrete geistig-geschichtliche Substanz einer Menschengemeinschaft einheitlicher Artung in sich. Sie gleicht einem in Zeit und Raum werdenden und sich gestaltenden Organismus, der doch auch wieder nicht an Raum und Zeit gebunden ist wie der einzelne Mensch. Letzterer stellt in ihrem Gesamtdasein gleichsam nur eine Zelle dar, die kommt und geht.

Und wie die Zelle den ganzen Bauplan des Organismus keimartig in sich birgt, so ist jedem Menschen auch der Grundriß seiner völkischen Sprache eingeprägt. Wir tragen unser Volk inbildlich in uns durch Blut und Geschichte. Auch das bedeutendste Genie eines Volkes ist in seiner geistigen Substanz, in seiner geistigen Formkraft, abhängig von dem geistigen Gesamtbesitz seines Volkes, wie er sich schließlich in der Sprache im weitesten Sinne des Wortes ausgeformt hat. Und der schlichte Umstand, daß ein einfaches Glied des Volkes imstande ist, seine Muttersprache zu sprechen und zu verstehen, setzt es ohne alles weitere in den Stand, mit dem Seelen- und Geisteserbe seiner großen Ahnen in befruchtenden Lebensaustausch zu treten.

Die Volkssprache ist Leibwerdung des Volksgeistes, ist konkrete Ausformung der sinnbildlichen Kraft einer einheitlichen Gemeinschaft, eines bestimmten Menschenschlages. Vor der Ausformung des Geistes in verschiedene Kulturwerke, in verschiedene Sinndimensionen, erscheint der Geist als Totalität in der gemeinen Volkssprache als ein vielgliedriger Organismus, der fähig ist, alle Sinnrichtungen des Menschen in sich zu beherbergen. Dieser Umstand ist es denn auch, der die Sprache in ausgezeichneter Weise zugleich zum bedeutsamsten Mittel völkischer Bildung und Erziehung macht. Jedes höhere menschlich-geistige Leben ist in urtümlicher Weise an die Sprachfähigkeit geknüpft, und jede individuelle Sprachkraft lebt von dem Geist der übernommenen Volkssprache. Es würde hier zu weit führen, die Funktion der Sprache im Gesamthaushalt der Kultur nachzuweisen, es genügt, in Erinnerung zu bringen, daß weder Sitte noch Recht, weder Religion, Kunst, Wissenschaft, ja sogar auch Wirtschaft und Technik möglich wären ohne eine gegliederte geistige Wortsprache. Von da aus wird die Tatsache, die wir in unserem zweiten Teil immer wieder feststellen mußten, verständlich, daß nämlich gerade auch in der Menschwerdung, in der Bil-

dung und Erziehung des Menschen die Sprache bei allen wesentlichen sinnbildlichen Formen des Erlebens und Gestaltens mit in Erscheinung tritt. Die Lebenseinigung von Mutter und Kind, so sehr sie sich auch im Medium unmittelbaren Ausdrucks abspielen mag, so notwendig tritt in ihr gerade auch die Sprache als unmittelbare Gebärdung bewegten Lebens hervor. Es ist keine Zeichensprache und keine Gedankensprache, wohl aber eine Ausdruckssprache, die dem Kind eine erste bedeutungshaltige Gliederung seiner Welt aufschließt. Desgleichen wäre das Spiel des Kindes geistig blind, wenn es nicht überhellt würde von einer Spielsprache, die schon deutlicher die elementaren Lebensbezüge dem Kinde als dauernden Besitz vermittelt. Auf den Erlebnis- und Gestaltenreichtum des kindlichen Erlebnishorizontes gesehen, bedeutet jedes erlebnismäßig gesättigte Wort ein Stück geistigen Neulands. Schließlich stellt die Volkssprache das allseitigste Einigungsmittel dar, das ständig zugegen ist, in dem sich die Glieder eines Volkes in allen Lebenslagen verstehen und verständigen können. Durch die typisierende Kraft dieses Mediums kommen die Glieder einer Volksgemeinschaft zu einer einheitlichen Sicht der Welt. Der einigenden Macht der Sprache verdanken wir nicht zuletzt die gemeinsame Durchführung großer völkischer und staatlicher Aufgaben.

Denken wir uns einmal die Sprache und die sprachliche Verständigung weg aus dem Schulleben; wieviel bliebe da wohl noch übrig an eigenem geistigen Besitz, den der Lehrer seinen Schülern weiterzugeben vermöchte? So sehen wir, wie der Volksgeist im Gewande der Sprache uns alle umfaßt, uns seelisch und geistig durchdringt und in unserm Fühlen, Denken und Wollen in charakteristischer Weise prägt. Die Mutter, der Vater, der Lehrer, der Dichter, der politische Führer: sie alle haben sich ihre Sprache nicht selbst erfunden, sondern sie wurde ihnen überkommen, geschenkt von ihrem Volk, und das meiste, was sie nun zu wirken vermögen, danken sie der eindringlichen Wucht dieses Instruments, auf dem sie gleichsam nur neue Melodien, neue Akkorde hervorzaubern können. Wir alle wären seelenblind und geistestaub, wären von innen her ausgehöhlt, ohne diese völkische Lebenssubstanz. So sind wir alle, insbesondere auch die Bildner und Erzieher, nur Handlanger in dem großen Erziehungsgeschäft unseres völkischen Gemeingeistes. Wie wir blutmäßig, biologisch das Gepräge unserer Eltern, unseres Stammes, unseres Volkes im Gepräge unseres Leibes spiegeln, so verraten wir im Profil unserer Seele und unseres Geistes die prägende und formende Gewalt unserer Volkssprache.

Durch die Übernahme der Sprache gleicht sich das Volksglied, ohne daß es etwas davon merkt oder will, an den völkischen Lebenstypus an. Das Kind, das die Sprache seiner Mutter, seine Muttersprache, die Sprache seines Volkes, also erlernt, fügt sich damit als lebendiges Glied dem großen Volksorganismus ein. Gerade dieser Gliedschaftsgedanke, der Gedanke des „Gliedganzen“ in aller Bildung und Erziehung ist von kei-

nem andern deutschen Pädagogen so sehr in den Vordergrund gerückt worden, wie von Fröbel.

Wenn die Aufklärung das Wissen und die Wissensbildung in erster Linie betont, so ist das nur eine konsequente Folge der ihr zugehörigen pädagogischen Anthropologie. Sie sah das Wesentliche des Menschen in seiner „reinen" Vernunft, in seiner „ratio", die keine konkrete völkische Artung zeigen kann. Anders und ebenso konsequent ist es bei den Vertretern einer völkischen Lebenspädagogik, wenn sie nicht das Wissen und die theoretische Unterweisung in den Mittelpunkt aller Bildung und Erziehung stellen, sondern die Medien konkreten völkischen Geistes, die Formen sinnbildlicher Gestaltung — Formen und Gebilde, in denen sich der Geist in konkreter Artung zeigt und spiegelt. So kam Herder zur Entdeckung der Sprache. Hier offenbarte sich ihm zunächst einmal der Wesensunterschied der menschlichen Lebensform von der tierischen schlechthin zugleich aber auch die Seite des bildgestaltenden Geistes, die von bluthafter und völkischer Artung Zeugnis ablegt. Das Gleiche tritt uns bei Fröbel entgegen. An ganz wenigen Stellen spricht er von reiner Wissens- und Erkenntnisbildung, der Fußpunkt seiner pädagogischen Anthropologie ist das Phänomen des Sinnbildlichen, wie wir gezeigt haben. Geist ist für ihn bildhaft gestaltender Geist, konkret sich darlebende Seele. Als wesentlichstes Bildungsmittel können deshalb auch nicht person- und volksneutrale Erkenntnisse in den Vordergrund treten, sondern jene symbolischen Gehalte und Gestaltungsweisen, in denen sich immer völkischer Gemeingeist verrät.

Zwischen dem einzelnen Menschen und der Menschheit steht eben auch philosophisch-anthropologisch gesehen das Ganze des Volkes in allen seinen konkreten geistigen Lebensäußerungen. Echte Geistigkeit ist nur da ursprünglich, konkret, lebendig, wo sie Ausdruck der übergreifenden völkischen Lebensform, wo sie völkisch gebunden, ist. So verlangen wir ganz besonders auch heute wieder, daß die völkischen Richtkräfte als die entscheidenden in unserm Bildungs- und Erziehungstum anerkannt werden.[1] Es sind dies immer Richtkräfte konkreten Lebens und nicht solche der reinen Vernunft. Sie sind immer auf die Totalität des Menschen, auf seine leibliche, seelische und geistige Existenz ausgerichtet, sie sind immer konkret.

Fröbel geht mit Herder und Pestalozzi darin einig, daß in erster und umfassender Weise das Leben und zwar das völkische Leben bildet und geistig formt, und daß auch dort, wo die Schule mit planmäßigen Bildungs- und Erziehungsveranstaltungen einsetzt, diese tragende Kraft unmittelbarer völkischer Lebensbildung immer noch kraftvoll gegenwärtig sein muß. Auch der Lehrer hat zu erkennen, daß er nur dann sinnvoll bilden und

[1] Vgl. den Aufsatz des Verfassers „Die völkischen Richtkräfte in der Neugestaltung deutscher Erziehung"; zuletzt erschienen in Friedrich Hiller, Deutsche Erziehung im neuen Staat (S. 196 ff.); Langensalza 1934.

erziehen kann, wenn er sich als bereites Organ des umfassenden Volksgeistes versteht, wenn er den substanziellen Gehalt seines Volkstums in sich möglichst reich und lebendig entfaltet, um ihn dann wieder auf seine Schüler ausstrahlen zu können. So sagt Fröbel in seinen Keilhauer Schriften mit Recht: „Der Volkserzieher kann nur echt und wahrhaft für Volkserziehung wirken, wenn er das Ganze seines Volkes, für welches er erziehen will, in sich trägt, und wenn er es ganz, wenn auch nur im Keim, der Anlage nach, in seinem Pflegling, in seinem Zögling, in seinem Schüler voraussetzt."

Damit hätten wir den Kreis von Betrachtungen geschlossen, in denen es uns einmal darauf ankam, nachzuweisen, inwiefern in der Fähigkeit sinnbildlichen Erlebens und sinnbildlichen Gestaltens das Wesen des Menschen als einer bildungs- und erziehungsfähigen Lebensform beschlossen liegt. Sodann lag uns daran, zu umreißen, wie gerade in den Formen und Gehalten sinnbildlichen Erlebens und Gestaltens die wesentlichen Medien unmittelbarer Lebensbildung uns gegeben sind. Endlich versuchten wir — und das war uns das Wesentlichste — durch einen in sich bündigen Zusammenhang zur Aufhellung zu bringen, wie gerade in dem Sinnbildlichen das Medium völkischer Menschenformung und -erziehung zu suchen ist.

Wenn diese Untersuchung sich auch in vornehmlicher Weise an Fr. Fröbel anlehnte, so war doch die systematische Absicht ebenso stark, die darauf ausging, einen grundlegenden Beitrag zu einer Theorie konkreter völkischer Bildung und Erziehung zu liefern.

* *

Die Erziehungsmächte Elternhaus, Schule und Hitlerjugend in der Entscheidung.

Von Georg Hirsch.

Vor kurzem hat der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung die zeitliche Inanspruchnahme der Jugend durch Elternhaus, Schule und Hitlerjugend geregelt. Zugleich hat die HJ. die staatliche Anerkennung als einer gleichwertigen Erziehungsmacht neben Elternhaus und Schule errungen. Damit ist die schon lange latente Notwendigkeit einer inneren und äußeren Synthese ihrer erzieherischen Bestrebungen offenbar geworden. Die folgenden Ausführungen beabsichtigen, zu dieser Aufgabe, deren Lösung die Kräfte der gesamten Erzieherschaft in Anspruch nehmen wird, einige Gedanken beizusteuern.

Wir sprechen seit dem Beginne des 20. Jahrhunderts von einer pädagogischen Bewegung. Ohne die geistigen Wurzeln derselben, die bis zu Nietzsche und Dilthey hinabreichen, zu verkennen, ist es besonders die aufwühlende Wirkung auf die praktische Formung der öffentlichen Erziehung, die allen Erziehern in ihrer Arbeit bemerkbar geworden ist. Obwohl es an Versuchen zur Gestaltung einer neuen erziehenden Handlung nicht fehlte, richtete sich

die Aufmerksamkeit vornehmlich auf die unterrichtliche Gestaltung und sorgfältige Auswahl der Kulturstoffe. Unter dem Eindrucke wichtiger Ergebnisse der psychologischen und jugendkundlichen Forschung wurde die Kraft der „Bewegung" darauf verwendet, jene Stoffe kindlich und jugendlich erfaßbar zu formen. Daß dabei wertvolle Arbeit geleistet und insbesondere die Auflockerung einer erstarrten Unterrichtsweise gewonnen wurde, ist zuzugeben. Es ist auch sicher, daß unter den Einwirkungen der Reformpädagogik ein unbefangenes und freieres Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling entstand und so ein erheblicher Fortschritt im Erzieherischen, d. h. in der Charakterformung sich einstellte. Freilich erwuchs dieses freiere Verhältnis zum Teil auch aus einer Schwäche des Erziehers, der in der Nachkriegszeit, mit ihrer verheerenden Wirkung auf die erziehende Kraft der Familie, nicht die persönliche Haltung fand, die eine vielfach vaterlose Jugend anziehen konnte. Abgesehen davon, daß der Ausfall der jungen Lehrergeschlechter das Generationsproblem mit seinen erziehlichen Schwierigkeiten sichtbar werden ließ, konnte auch im Erziehungsraume die lähmende Erfahrung eines gewaltsam unterbrochenen Kulturaktes nicht überwunden werden. Viele wollten fortsetzen, was nicht mehr fortzusetzen war, und die geistig-logische Denkhaltung auch weiterhin von ihren Zöglingen verlangen. Andere erhoben zwar die Frage nach dem Sinn des Daseins eines besiegten und von Feinden umgebenen Volkes, ohne sie jedoch beantworten zu können und das wirkliche Spiel auf der Orgel des Lebens zu beginnen. Die pädagogische Bewegung war darum nicht imstande, aus dem deutlichen allgemeinen Suchen nach philosophischer und ethischer Vertiefung erneuernde Richtlinien zu gewinnen, und behielt im großen und ganzen ihre gewohnten schulischen Bahnen bei.

Eben darum fing die Jugend des neuen Jahrhunderts an, eigene Wege — außerhalb der Erziehung in Familie und Schule — zu suchen und sich ihre Entfaltungsfreiheit auf der Landstraße zu erringen. Es vollzog sich die große Wandlung der jugendlichen Seele, aus der versagenden Geborgenheit des Hauses und der Denkzucht der Schule die Öffentlichkeit protestierend aufzusuchen, bevor sie ihre personale Reife erreicht hatte. Was wir als Pfadfinder-, Wandervogel- und Jugendbewegung bezeichneten, war von der Erziehung aus gesehen die Flucht der Jugend in eine freie Ungeborgenheit unter Ausschaltung der erwachsenen und berufenen Erzieher. Das vertiefte Natur- und freijugendliche Sittlichkeitsgefühl, das hier die Jugend unter sich heraufbildete, war wiederum ein Fortschritt in der charakterlichen Erziehung, zugleich aber auch ein Protest gegen die „bewußte" und „planmäßige" Erziehung, die in Wirklichkeit nur planmäßiger Unterricht gewesen war. In dieselbe Wirkungsrichtung zielte auch die Entwicklung des Sports und der rhythmischen Körpererziehung, die beide die körperliche Bewegung in den Dienst der Willenserziehung zu stellen wußten. So entstand eine charakterlich erziehende Sphäre außerhalb der Familie und Schule, die nun von der Jugend als alte und veraltete Erziehungsmächte bezeichnet wurden. Ihrer charakterlich fortführenden

Erziehungsarbeit konnten Familie und Schule — wie gesagt — nur ihre beharrende Haltung entgegensetzen. Zudem suchte das einst zur Weltmacht und geistigen Führung Europas strebende Deutschland nach seinem Zusammenbruch den Sinn eines neu zu beginnenden Kulturaktes, der einen grundlegenden Anfang darstellen mußte, nur noch auf der Seite der verzichtenden Resignation. Die Nation vermochte nicht, das seelische Kriegserlebnis als Quelle neuen Schaffens zu deuten. Die Ausblutung des Volkes durch den Krieg zeitigte in dieser Haltung eine geistig-seelische Erschöpfung, die auch ein redliches Wollen nicht überwinden konnte. Die traditionellen Ideen, die den unvergleichlichen Aufstieg des jungen Weltvolkes bewirkt hatten, blieben daher auf allen Kulturgebieten zäh festgehalten, so wie man den Torso eines antiken Kunstwerkes dem nachschaffenden Kunstjünger als Vorbild vor Augen stellt. Demgemäß hielt auch die Erziehung ihren Sinngedanken fest, daß die kulturelle Reife der werdenden Persönlichkeit herbeigeführt werde durch die Gemeinschaft des Zöglings mit einer reifen Persönlichkeit. In der seelisch gesunden Familie wurde diese erziehende Persönlichkeit im Vater, in der staatlichen Schule im Lehrer gesehen. Sie repräsentierte für beide Erziehungsmächte den reifen Inhalt einer inneren Autorität, der als Grundlage des zukünftigen Kulturaktes im Zögling wirksam werden sollte. Welchen Sinn dieser Akt unter den zwangsläufigen Lebensformungen künftig haben würde, das wußten zwar beide nicht mehr, aber sie glaubten, daß mit jenem Erziehungsgute zum mindesten die Schwere des Daseinskampfes überwunden werden könnte. Daraus erklärt sich die Bemühung, auch unter schweren materiellen Opfern den Kindern „eine gute Erziehung," d. h. eine höhere Schulbildung mitzugeben, obwohl man nicht sagen konnte, was sie damit beginnen sollten. Die alte Weisheit, daß Wissen Lebensmacht sei, sofern es von der lebendig-reifen Persönlichkeit übermittelt wird, hatte sich ja ein halbes Jahrhundert lang bewährt, und man wollte an ihrer Wahrheit auch dann nicht zweifeln, als sich die Ohnmacht zeigte, das zusammengebrochene Volkstum wieder aufzubauen.

Der Ausgang jedes personalen Erziehungsaktes ist aber abhängig von dem „Inhalt", den die erziehende Persönlichkeit als solche darstellt. Er war offenbar zunächst bei den erziehenden Familienvätern durch die Schicksalswende der letzten Jahrzehnte stark erschüttert. Der Zusammenbruch der wirtschaftlichen Familiengrundlagen, die daraus folgende Unmöglichkeit, am kulturellen Leben teilzuhaben und nicht zuletzt die niederdrückende Erinnerung, daß dies alles einmal in der familiaren Lebensgestaltung wirksam gewesen war, konzentrierte das Sinnen und Denken der Familie auf den Kreis der engsten Lebenssicherung. Schrifttum, Kunst, Theater und selbst volksbildnerische Veranstaltungen erreichten den einzelnen nicht mehr intensiv genug, um ihn zu tieferer Selbstbesinnung kommen zu lassen und eben darum erziehende Kraft auf die jugendlichen Familienglieder auszuüben. Das Sein in der Familie wurde im kulturellen Sinne beengter und weniger richtunggebend. Als Urzelle des

geistig-seelischen Kulturlebens, in der die kindliche Empfänglichkeit für seine Werte sich bildet, besaß sie weder die bergende Kraft alter Zeit, noch formte sie die ursprünglichen Charakteranlagen mit der Energie und Bestimmtheit, die für die Erziehung des ihr eigentümlichen Kindes notwendig war. Was diese Verarmung der Familienführung für die Erziehung bedeutet, mag man im Gedenken an Goethe erfassen, der eine reine Familienerziehung genossen hat und wesentlich deswegen zu den ausgeglichensten Charakteren und umfassendsten Geistern des Jahrhunderts gezählt werden muß. Die Disharmonie der geistig-seelischen Familienatmosphäre hat jedenfalls die Jugend nicht nur nicht befriedigt, ebensowenig wie sie der tragischen Lage des Eltergeschlechtes eine verstehende Teilnahme entgegenbrachte, sondern flößte ihr vielmehr die Abneigung gegen das unfruchtbare und nur tiefer in die Not hineinbringende Ringen ein. Was die Väter taten, schien der Jugend einfach falsch, weil es hoffnungslos war. Damit aber war die seelisch-irdische Mitte des Persönlichkeitslebens von der Jugend mit ihrer erziehenden Kraft entfernt, und in der Familie begann die Auseinandersetzung zwischen Eltern und Jugend, die sich nicht um die geistig-seelischen Belange beider Teile, sondern um die materiellen Forderungen der Jugend verdichtete, denen die Eltern nicht mehr entsprechen konnten.

Die seelische Wandlung der Jugend beeinflußte auch ihre Stellungnahme zur öffentlichen Erziehung. Mehr und mehr gewohnt, seine eigenen Wege im Kreise der Altersgenossen zu gehen, begann der Zögling, die „Persönlichkeit" seines Schulerziehers von seiner Freiheit aus zu betrachten. Er fand bald heraus, daß sein Lehrer weder die handelnden Mächte der Zeit erkannte, noch daß er an der Zeitformung beteiligt war. Er konnte insbesondere dem Jugendleben auf der Wanderung und im Zeltlager mit seinem freieren Betragen und seiner großen Unbekümmertheit in bezug auf den Nutzen dieser Zeitverwendung nur zögernd Verständnis entgegenbringen. Zwei Leitbilder der idealen Persönlichkeit schälten sich immer deutlicher heraus: der arbeitsame, seine Zeit nützende Mensch, der mit wissenden Augen seinen zukünftigen Arbeitsplatz sucht und zu intensivstem Schaffen auf seinem Gebiete entschlossen ist — und der jugendliche, vom Willen zum „Neubau" des Gemeinschaftslebens erfüllte und begeisterte Mensch, der die aus einem verjüngten Idealismus geborene Aufgabe verwirklichen will. Dieser stützt sich auf seinen Glauben und gibt ihm durch Lebensweise, Kleidung und nicht zuletzt durch das Pathos der Rede seinen eigentümlichen Ausdruck. Vor seinem inneren Auge sieht er seine Welt gebaut, die intellektuale Nüchternheit seiner Schule überwunden, ein „freies" Schaffen ohne zerklaubende Analyse und lebensfremdes Spezialistentum in seinem Wirkungsfeld. Jener aber setzt dem das Bewußtsein seiner Erfahrung einer großen und tragischen Zeit entgegen. War er doch in Arbeit und Weltkrieg durch die volklichen und personalen Höhen und Tiefen des Lebens geschritten und wußte, daß nur die äußerste Zähigkeit und der eminente Wille zur Leistung den freien Kulturakt gebären konnten. In der Deutlichkeit

seiner Erkenntnis bemängelte er die Unklarheit seines Zöglings und ahnte nicht, daß hinter der ungeformten Geste eine mitreißende und erhebende Kraft sich entfalten könnte, sobald ihr ein umfassender und konkreter Sinn mitgeteilt werden würde. So lebten und erzogen sich beide Erziehungspartner, der Erzieher und sein Zögling, auseinander. Der Jugendliche erkannte den „Inhalt" nicht an, wollte gelebtes Persönlichkeits- und Volkstum sehen und fand statt dessen in seinem Erzieher den Repräsentanten einer zwar großen, aber letzten Endes geschlagenen Zeit.

Die Tragik des Erziehers mußte sich noch vertiefen, als die Mächte, die ihn geistig wie wirtschaftlich gehalten hatten, in der Führung des Kulturaktes und der Kulturgemeinschaften unsicher und schließlich sinnleer wurden. Unter der Erkenntnis der kulturellen Verarmung zog er sich pädagogisch auf die Betrachtung des Kindes zurück, wollte er die erzieherischen Fragen allein von ihm aus lösen und forderte deshalb die Autonomie seines erziehenden Denkens und Tuns. Er beschäftigte sich in eingehendster Weise mit den Ergebnissen der psychologischen und Jugendforschung, schuf die Sonderpädagogik des Grundschul- und Volksschulkindes, ebenso wie eine weit ausgebaute Heilpädagogik und entwickelte aus dem wirtschaftlichen Zwange zur Exportproduktion den Arbeitsschulgedanken, den er zuweilen bis in das Extrem der Produktionsschule steigerte. Mit der Selbstbeschränkung des Sehens traten die großen Gedanken der personalen, d. h. religiösen, sittlichen und gesellschaftlichen Erneuerung in den Hintergrund der Beachtung, da das Erziehende als Folge der Unterrichtsreform erwartet wurde und ein sinnvolles Ziel der Erziehung nicht aufgefunden werden konnte. Wo man aber ihnen näher kam — wie bei der Einrichtung der Elternbeiräte und auch in der Parole des Beckerschen „deutschen Menschen" —, da konnte der Erzieher die Hineinmischung parteipolitischer Tendenzen nicht verhindern. Der deutsche Mensch, der als werteschaffende Persönlichkeit sein Volk erneuern sollte, blieb in der Not der Zeit ohne inhaltliche Deutlichkeit. Die pädagogische Akademie, die ihn verwirklichen wollte, hatte nicht die Lehrer, die von diesem Ideal erfüllt waren, ganz abgesehen davon, daß sie zu der gegenwärtigen Volksschule kaum eine geistige Verbindung besaßen und sich noch weniger von der zukünftigen ein Bild machen konnten. Alle diese Ereignisse und Gestalten trugen dazu bei, den Erzieher von Jugend und Volk zu entfernen und ihn sozial zu vereinsamen. Die Wertmotive, die er aus einem großen und tragischen Erleben in seine Schule heimgebracht hatte, blieben unwirksam und fanden nicht den erzieherischen Fruchtboden, auf dem der Bruch zwischen der reifen Persönlichkeit und der werdenden Generation hätte vermieden werden können. Daß auch das zu erziehende Geschlecht an diesem Verlust schwer litt und leidet, wird dem aufmerksamen Beobachter nicht entgangen sein; denn kein Geschlecht darf sich ungestraft von seinen Erziehern trennen, ohne im Zeitpunkte seiner Reife den Mangel an Inhalt zu empfinden, der ihm die schöpferischen Möglichkeiten seiner Kulturkraft sichern sollte.

Diesen kritischen Betrachtungen einer ringenden Vergangenheit stellen wir den positiven und grundlegenden Wandel gegenüber, den der nationale Aufbruch für die geistig-seelische Lage auch des Erziehers herbeigeführt hat. Sie wird durch die These gekennzeichnet, daß der einzelne erst als Glied einer geordneten Gesamtheit wertvoll wird. Sie bedeutet, daß der Kulturakt nunmehr nicht von seiner Quelle, dem schaffenden einzelnen aus gesehen wird, sondern als einheitlicher, volklich bestimmter Schaffensstrom, der seine Richtungsbestimmtheit, sein Tempo und seinen Rhythmus notwendig und zwangsläufig auf den einzelnen überträgt. Die kulturelle Diszipliniertheit der Schaffenden aber wird gesichert durch das unbedingte Verantwortungsgefühl vor der gegenwärtigen Notlage der Nation. „Es hat keine Zeit gegeben, in der es auf Geistesleistung im deutschen Volke mehr angekommen wäre als unsere Zeit. Vorerst haben wir nur auf geistigem Gebiete die Möglichkeit, eine feindgesinnte Welt wieder für uns einzunehmen — nur auf dem Gebiete der imponierenden Geistestat. Darum ist nicht allein dem reifen Alter, sondern auch der heranreifenden jungen Geistigkeit des Volkes eine Verantwortung auferlegt, deren Gewicht von der Verantwortung keines andern Lebensstandes übertroffen wird." Was Kolbenheyer (Der Lebensstand der geistig Schaffenden, München 1934) hier als Zwang zur geistigen Leistung aus Verantwortlichkeit für das Dasein des deutschen Volkes bezeichnet, ist in Wirklichkeit seit dem nationalen Aufbruche das Schaffensmotiv im Kulturakt überhaupt. Gerade damit begründet die neue volkliche Kulturgesamtheit, die als nationaler Staat auftritt und mit dieser Bezeichnung Schaffende als Gemeinschaft und Staat als Organisation identisch setzt, ihren Auftrag, das gesamte kulturelle Leben der Deutschen organisatorisch zu formen und seinen Weg zu weisen. Die Führer der gewaltigen Verbände weisen ihre Mitglieder darauf hin, daß der einzelne seine personale Aufgabe nicht aus sich selbst gebären, ja, in der Vereinzelung überhaupt nicht zum volkheitlichen Wirken kommen kann. Erst in der geistig-seelischen und körperlichen Tuchfühlung mit artgleichen Schaffenden erlebt er die Sphäre, in der die schöpferische Idee gedeiht, der Werkraum aufgebaut und das wiederhallende Wirkungsfeld gewonnen wird. Extra ecclesia ist alles Schaffen unbedeutsam und darum schließlich zu untersagen. Die schöpferische Qualität des organisierten Zusammenseins, der mitreißende Schwung bewußter Willenseinheit und das Reden, wie es der Geist gibt auszusprechen, ohne vordringend logische Analyse: dies ist der geglaubte, erlebte und die Gemüter aufwühlende Quellgrund des volkheitlichen Schaffens. Die Unterordnung des Schaffenden unter den in organisierte Form gebundenen Willensschwung läßt jede Schöpfung geburtserstanden, aus der Volksart geadelt werden. Hier zeigt sich der Kulturweg der nationalsozialen Arbeitsgemeinschaften größten Stils: aus ihrer Form erfassen und gestalten sie den Inhalt des Kulturaktes. Und eben dies ist ihre eigentliche, sie erfüllende Aufgabe.

Zugleich wird auch der Sinn der Erziehung aus dieser Aufgabe abgeleitet; sie wird Funktion der im nationalen und sozialen Gedanken gegründeten Ge-

meinschaft. Dadurch, daß Kind und Jugend in der Volksgemeinschaft aufwachsen, an ihrem Brauchtum und ihrer gelebten Sittlichkeit teilnehmen, sind sie eingesponnen in das selbstgewordene Geschick der Lebenden und demgemäß in ihrer personalen Haltung völlig bestimmt. Sie nehmen die Ordnung ihres Kinder- und Jugendbundes und den in ihr wirksamen Geist durch gewöhnende Zucht an und gewinnen dadurch für ihre Lebensformung einen dauernden Willenshalt. Dazu tritt das Gefühl der „öffentlichen" Lebensgeborgenheit. Die Jungen und Mädchen, die ihre Gedanken und ihre Zeit in den Dienst der HJ. und des BDM. gestellt haben, sind überzeugt, daß sie ihren Weg schon machen werden, wenn sie sich als eifrige Mitglieder bewährt haben. In diesem Kreise werden sie so frühzeitig wie möglich gewahr, daß sie Glieder eines Ganzen sind, und mit den dazugehörigen Pflichten den ungeheuren Vorteil des sicheren Getragenseins empfangen. So entwickelt sich nun in ihnen ein Gefühl des Stolzes, Uniformträger zu sein, mit in Reih und Glied zu marschieren und mit anderen zusammen die freie Straße des Lebens sorglos übersehen zu können. Von da aus bestimmt sich auch die Eigenart des neuen Wertens. Die Frage: „Wer handelt, und zu wessen Nutzen ist geschaffen worden?" führt zur Beurteilung des Schöpfers und seines Werkes. Sofern die Handlung Opfer für die Bewegung ist, d. h. aus ihrer Gesinnung fließt und zu ihrem Dienste bestimmt ist, enthält sie schon sittliche Qualität. Sie rechtfertigt sich durch das nationale Gewendetsein des Handelns, das mit volkheitlichem Denken durchsetzt und vom volklichen Existenzwillen getragen wird. Es ist deutlich, wie hier ein charakterlich völlig gewandeltes Geschlecht heranwächst — ein Geschlecht, das den Wettbewerb der Lebenden auf dem volkssubjektiven Gebiete auskämpfen und da auch im Falle des Unterliegens Sieger bleiben will. Darum betont der HJ.-Junge sehr deutlich seine Selbständigkeit gegenüber den alten Erziehungsmächten. Die familiare Häuslichkeit rückt unter der Bedeutsamkeit des politischen Seins in die Sphäre des spießerlich Bürgerlichen, so daß sich der Zentralpunkt des jugendlichen Lebens von der Familienwohnung in das HJ.-Heim verlegt. Die Emanzipation wird gestützt durch die sorgsame Bewahrung der „Selbstverwaltung" unter Führern, die selbst noch Kinder und Jugendliche sind. In diesem absoluten Ja-Kreise ist man „herrliche Jugend," Hoffnung und Stütze des Führers der Nation, ja, antizipierte Erfüllung seiner nationalen Sendung. Der charakterlich sinnvolle Marsch auf das volksnationale Ziel zeitigt darum eine frühe Reife des Lebenswissens bei zweifelhaftem gelernten Können, eine große Freudigkeit des Lebenwollens bei noch ungefestigter Lebenssicherung und eine wagemutige Bereitschaft zur Verantwortlichkeit ohne klare Voraussicht der Folgen. Eine wirkliche charakterliche dynamis erfüllt die Jungen in der großen Zeit eines inneren und äußeren Aufbruches der Nation; gewonnen von der Bewegung und darum für sie erzogen, erfüllen sie sich selbst mit dem erziehenden Jubel eines volklichen Neubeginnes, mit dem sie zu allererst beauftragt sind. Und wenn in diesem Erziehungswege noch die angedeuteten Mahnmale fehlen, so folgt er

doch dem Strome des gegenwärtigen Lebens mit der Sicht auf einen genialen, volkstümlichen Führer und der von ihm gestellten volklichen Formungsaufgabe. So wie das Volk sich selbst in seinem Schicksale erlebt, wie es kämpft und leidet in seinem leidenschaftlichen Existenzwillen, so erzieht sich seine Jugend in dem Bestreben, die Lebensganzheit der Nation in der Zeit zwingend und intensiv mitzuerleben.

Von hier aus muß sich das künftige Verhältnis zur Schule positiv aufbauen. Denn so gewaltig das Erlebnis des nationalen Aufbruches auch ist, das Miterleben ist nicht ursprüngliches Erleben, und bei aller Intensität kommt es auf die Dauer nicht über die bloß belehrende Wirkung des Nachschaffens hinaus. Die Gliedschaft im Jugendbund versetzt das Kind in eine fertige, nicht mehr zu erobernde Welt, in der es sich begeistern, durch Kameradschaft, Treue und Gehorsam charakterlich formen kann, in der es auch seine Befähigung zur Führung jüngerer und gleichaltriger Kameraden zu zeigen vermag. Für sich aber hat diese Formung keinen tatsächlichen und von sich aus darstellbaren Inhalt, der auf die Bereicherung kultureller Schöpfung hinzielen könnte. Der heldische Mensch in der Kampfhaltung ist seinem Wesen nach wehrhafter und geschichtlicher Mensch, vom eigenen Sosein seiner Volksgemeinschaft erfüllt und in der Abwehr der Staatsgegner sich auf seine gesunde körperliche und charakterliche Erbmasse stützend. Zugleich aber ist diese Haltung volkssubjektiv und darum im Zusammensein der Völker in gewissem Grade abschließend, wenn nicht gar trennend. Sie muß also inhaltlich ergänzt werden durch den positiven Kulturakt, der durch eigene Schöpfung der übrigen Welt den deutschen Menschen als werttragend und für ihn suggestiv werbend darstellt. Die Leistung, als Zeugnis der Beweggründe der personalen Haltung, ist demnach unentbehrlich neben der Pflege der national-sozialen Triebfedern, die dieser Haltung ihre Kraft verleihen. Die überzeugende Selbstgewißheit des nationalsozialistischen Staates, das „unmittelbare Leben einer geistigen Welt" darzustellen, kann nicht nur mit dem Gefühl von der Jugend ergriffen werden, sondern bedarf der Erarbeitung und der Realität, die im schöpferischen Tun liegt. Die Aufgabe, die mit dieser Staatsauffassung gestellt ist, hat die HJ. ihrem organisatorischen Wesen gemäß sozialpolitisch zu deuten versucht und sich darum vorwiegend mit der Formung der körperlichen und gemeinschaftswillentlichen Seiten der Zöglingsverhaltungen befaßt. So wesentlich aber auch die Erziehung zur Hingabe an eine Menschengruppe und ihr politisch-rassisches Leben ist und insbesondere von dem hier eingenommenen charakterologischen Standpunkt betont wird, so darf anderseits *der zum Leben einer geistigen Welt unentbehrliche Einsatz der personalen Schaffenskraft* nicht übersehen werden. Gerade in der Charakterbildung spielen die Momente der Erfüllung und Aushöhlung eine wichtige Rolle für die reale Wertigkeit der Persönlichkeit, und immer ist es das in der Leistung bekundete Können, das die Beteiligung der tiefsten Schichten des Menschen zwingend sicherstellt. Will man also im bloß Rhetorischen und Dekorativen

nicht versinken und so der Gefahr der schließlichen Entseelung der personalen Haltung entgehen, so ist die beharrliche und stetige Anstrengung des individualen Leistens gleichberechtigter Erziehungsfaktor in der charakterlichen Sphäre. Hier aber können sich HJ. und Schule begegnen.

Denn was will die Schule? Aus der seelisch-geistigen Einheit Erzieher/Zögling will sie den gegenwärtigen Kulturakt verstehen und erfassen lassen. In der gemeinsamen Erarbeitung sollen sich die kindlichen Fähigkeiten entfalten, damit es künftig in der Lage sei, werklich und geistig fortzusetzen, was im kulturellen Schaffensakt bisher begonnen ist und für eine neue Zeit der Vertiefung und Neuschöpfung bedarf. Ihr Ziel ist der Aufbau eines Werkraumes, der den Kreis möglicher Betätigung umschreibt, gemäß dem Grade der vorhandenen Fähigkeiten. Ihre Arbeit ist sinnlicher und geistiger Art, durch seelische Anteilnahme vertieft, ihre Verantwortlichkeit geboren aus dem Ideal des wissenden und arbeitenden Volkes und seines Staates, der Träger der Schule ist. Darum sucht sie das wirkliche Leistungsvermögen ihrer Zöglinge zum größten sachlichen Erfolg emporzusteigern; ihr gilt der fähige Zögling, der auf irgendeinem kulturellen Leistungsgebiet schöpferisches Wollen zu entfalten verspricht. Neben der Schulung der Hand, des Auges und des Ohres will sie vor allem die gesammelte Hingabe an die gesetzte kulturelle Aufgabe in einer gesteigerten Konzentration unter Einsatz des Gedächtnisses und des sachlogischen Denkens; sie will eine Haltung, die mit dem Worte: „Deutscher sein, heißt eine Sache um ihrer selbst willen vollbringen" gekennzeichnet wird. Es ist deutlich, daß diese schulische Erziehung zu einem aktiven Selbstbekenntnis ebenfalls eine volkscharakterologische Komponente enthält. Ihr Weg *von der personalen Leistungsfähigkeit zur volklichen Arbeitsstätte* ist in demselben Maße Sozialerziehung wie die wehrsportliche und Volkstumserziehung der HJ, so daß es schon aus diesem Grunde nicht zu einem Gegensatz von Sokrates und Dionysos — um mit Nietzsche zu reden — kommen kann. Die Teilnahmserziehung der HJ, die für sich von dem volklichen Sosein zur persönlichen Formung erbgebundener Voraussetzungen kommen will, ergänzt vielmehr die Arbeitserziehung der Schule durch jene personale Beweglichkeit und Empfänglichkeit, die sehr wohl Quellgrund eines schöpferischen Interesses sein kann.

Hinzu kommt, daß die ernste Bereitschaft, sich von dem Geiste einer aufbauenden Gegenwart und ihrer wahrhaften Innerlichkeit ergreifen zu lassen, bei der Jugend selbstverständlich ist, aber auch der Schule nach ihrem ganzen geschichtlichen Werden nicht abgesprochen werden kann. Die These, daß der allgemeine, von Hegel als objektiv bezeichnete Geist sich im individuellen Geist auseinanderlege, wird von beiden ebensowenig bestritten werden, wie die entgegengesetzte, daß der objektive Geist auf dem Gebiete des Einzelmenschen entstehe und im eigentlichen Sinne eine Auseinanderlegung des innerlichen Menschen sei, wie es Spranger auf der letzten Tagung der Kantgesellschaft formuliert hat. Schule und HJ müssen in ihrer Ineinanderarbeit beide Seiten des Persönlichkeitswerdens zu einem inneren Ausgleich bringen, indem jede von

ihrem besonderen Wege aus die inhaltliche und formale Seite des Volkwerdens — als ihrer gemeinsamen Gegenwartsaufgabe — in der einzelnen Persönlichkeit und in der organisierten Gruppe verwirklichen. Denn es ist ebenso sicher, daß nur derjenige als Persönlichkeit vollwertig ist, durch dessen Einzelmenschlichkeit das größere Leben des Volksganzen hindurchleuchtet, wie eine wahrhafte Volkheit der schöpferischen Kraft ungebrochener Charaktere bedarf, wenn sie lebendig sein will. Wenn die Schule ihrerseits die Zöglinge für die Meisterschaft des Könnens vorbereitet und die HJ sie an den Gedanken der Brüderschaft aus volklicher Verbundenheit gewöhnt, so scheint die Synthese in der Erfüllung einer Gegenwartsaufgabe gesichert und zugleich die alte Spannung zwischen Individual- und Sozialerziehung überwunden zu sein. Dann aber kann auch gehofft werden, daß es den beiden Erziehungsmächten gelingt, einen neuen Lebensstil „von innen, aus den lebendigen Kräften des deutschen Volkes heraus" auszuprägen, dessen Träger in der Freiheit seines Könnens und in der Gebundenheit seiner Volksverantwortlichkeit den deutschen Menschen der Gegenwart und Zukunft darstellen kann.

Gerade in solcher Lebensformung wird man in Schule und HJ daran erinnert werden, daß die Familie als stärkste Erziehungsmacht ihr entscheidendes Wort mitsprechen muß. Sie hat sowohl der Schule wie der HJ gegenüber ihre Erziehungsbelange kritisch zur Geltung gebracht und ihr Urteil über ihre beiden Miterzieher weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart zurückgehalten. In einer Zeit der Neuentdeckung des volklichen Wertes der Familie kann sie sich nachdrücklich darauf berufen, daß jede Erziehung eine gradlinige Fortsetzung der Familienerziehung sein muß. So wenig wie sie der Schule gestatten wird, das Kind mit der vollen Tatsächlichkeit und Geistigkeit des Kulturaktes zuzudecken, ebenso sehr sperrt sie sich gegen die vorzeitige Einspannung ihres Kindes in die öffentliche Lebensform der Jugendbünde. In dieser Beziehung hält sie sich noch immer an die unsterbliche Erziehungslehre des großen Schweizers Pestalozzi, der in Lienhard und Gertrud die ewige Linie jeder Erziehung vom Mutter- und Vaterhause zum Wirken in Gemeinde und Staat aufgezeigt hat. Von dieser natürlichen Erziehungsbasis wird demnach eine sinnvoll gegliederte Ordnung der erziehenden Mächte zu gewinnen sein, um die Einstimmigkeit der erzieherischen Bemühungen zu sichern. Dabei wird zwar die Familie als stille, weil unorganisierte Erziehungsmacht nicht öffentlich in Erscheinung treten, aber die in ihrem Kreise aufquellenden seelischen Gesundheitswerte des echten Gemeinschaftslebens und die geburtserstandenen Fähigkeiten des geistigen, wirtschaftlichen und sozialen Familientums sind schicksalsbestimmende Faktoren sowohl des einzelnen wie des Volkes, deren Wirkung nicht verkannt werden kann. Von ihrer organischen Lebensform erhalten alle anderen Erziehungsmächte der Gegenwart und Zukunft ihre Grenzen und ihre Weite.

Die Besinnung auf die Erziehungsmacht der Familie wird demnach auch den Überlegungen vorangehen müssen, die sich um die Form der Zusammen-

arbeit von Schule und HJ bemühen. Eine einfache Teilung der Arbeitsfelder — etwa in dem Sinne, daß die Schule unterrichtet und die HJ erzieht — ist nach dem Wesen beider Institutionen kaum möglich. Seit Herbart kennt die Schule keinen Unterricht, der nicht erzieht, vielmehr ist jeder Unterricht — insbesondere von der Volksschule — immer als „das" schulische Erziehungsmittel betrachtet worden. Gerade darum hat die Schule der Gegenwart so intensiv nach weniger mechanisierten Unterrichtsformen gesucht, um im Zusammensein des Erziehers und seiner Zöglinge erziehliche Kraft entfalten zu können. Die HJ kann ihrerseits zwar die vom Staate gewünschte Form der öffentlichen Haltung aneignen, sie kann auch die körperliche Ertüchtigung der Schule nach der Seite der Wehrhaftigkeit ergänzen, muß aber für sich allein notwendig im militärisch Zuchtmäßigen haften bleiben, ohne das wesentlich Erzieherische, die Entfaltung der personalen geistig-seelischen Anlagen im Sinne der Formungsfähigkeit zu verbürgen. Aus dieser Erkenntnis teilt ein anderer Autor[1] die Erziehungsaufgaben in solche der politischen Zucht und der politischen Bildung, von denen die erste die HJ, die andere die Schule zu übernehmen hätte. Leider unterscheidet er die Menge der Volksgenossen, „die zu einem grundsätzlichen und umfassenderen sowie selbständigeren Begreifen auch die seltenere geistige Kraft nicht besitzt" von denen, „die ihre Aufgabe im ganzen fruchtbar nur aus einer selbständigen und das Ganze bedenkenden Teilnahme an der Gesamtverantwortung der Staatsführung lösen können". Wenn aber tatsächlich die wahre Umkehr — die Metanoia — nur von einer dünneren Schicht vollzogen werden kann, so geht die alte Sehnsucht nach einer inneren Einheitsschule und damit die erziehliche Vorbereitung eines nationalen Kulturaktes verloren, zumal eine Erhebung derjenigen, denen „die ewig lebendige Erneuerung des Staates anvertraut ist" über die Masse der andern nicht verhindert werden könnte, wie die Geschichte des 19. Jahrhunderts deutlich genug zeigt. Die Schule wird daher *die totale Entfaltung der personalen Kräfte nach der Richtung des Kulturaktes* unserer Zeit verantworten müssen, ohne sich in dieser Aufgabe durch die natürliche Differenzierung der schöpferischen Formkräfte bei den einzelnen beirren zu lassen. Ja, in dem Aufbau ihres Erziehungsraumes, innerhalb dessen sich der personale Werdegang durch Selbstprüfung, Selbstaneignung, Selbsthandlung und Selbstgehorsam vollzieht, wird sie auf die strenge Einheit ihrer Erziehungsmaßnahmen mit den Formungseinflüssen des jugendlichen Gemeinschaftslebens achten müssen. Weinstock will ebenfalls Einheitlichkeit zwischen HJ und Schule; er erhofft sie „persönlich so, daß die zukünftigen Lehrer durch die Zucht der HJ und SA gehen werden, ja, daß sie überhaupt nur noch zum Lehrerberuf zugelassen werden, wenn sie sich in HJ und SA besonders bewährt haben". Der hier eingenommene Standpunkt weist darüber hinaus auf die Notwendigkeit, daß die Junglehrer weitgehend an der lokalen Führung der HJ zu beteiligen sind und ihre Ausbildung die spezifische Erziehungs-

[1] H. Weinstock, Politische Erziehung einst und jetzt. Erziehung IX, S. 367.

weise jugendlicher Gemeinschaftsverbände berücksichtigen sollte.[1] Auch die Frage der Elternbeteiligung an Schule und HJ wird an dieser Stelle auftauchen. Wie aber auch diese organisatorischen Fragen beantwortet werden mögen, wesentlich ist, daß bei aller Besonderung der erzieherischen Wege, das Ziel des geistig-seelischen Werkraumes in seiner Einheitlichkeit festgehalten wird. Denn obwohl das Erziehungsreich seinem Wesen nach ein Reich der ausgesprochenen Aktivität ist und der Gegenstand seiner Arbeit als sich entfaltende individuelle und soziale Persönlichkeit sich selbst revolutioniert, zielt das ewige Gesetz des erziehenden Lebens auf Lebenseinheit, Stetigkeit und Sicherheit des personalen Lebens. In der Erkenntnis aber, daß alle drei Erziehungsmächte in der gemeinsamen Verantwortung vor der Kulturgemeinschaft ihres Volkes das gleiche wollen müssen, liegt auch der erste Schritt zu einer Synthese ihrer verschiedenen Anstrengungen um die kommende Generation. Das Zusammensein von Eltern und Kind, von Erzieher und Zögling und von Kamerad mit Kamerad wird sinnvoll durch die Einheit des erziehenden Wollens. Insofern ihre Bestrebungen aufzufassen sind als drei verschiedene Offenbarungen desselben Erziehungslebens, treten sie ihren Zöglingen gegenüber als die ehrlichen Makler, die ihnen die seelischen Werte der Blutsgemeinschaft, die geistig-charakterlichen Schaffenswege des kulturellen Aufbaues und die organisatorisch-willensmäßige Geschlossenheit eines geführten Jugendtums darbieten. In der Verwirklichung dieser Werte können sie hoffen, dem Staatsvolke die Glieder zuzuführen, die diesen Akt auch in schweren Zeiten fortführen und schöpferisch emporsteigern werden.

* *

Stufenteilung der jugendlichen Entwicklung.

Von Karl Schmeing.

In der wissenschaftlichen Forschung der letzten Jahrzehnte ist der Verlauf der jugendlichen Entwicklung mit großer Plastik herausgearbeitet worden. Insbesondere ergab sich die Erkenntnis, daß diese Entwicklung nicht in kontinuierlichem Flusse, sondern in Schüben und Stufungen mit zwischenliegenden Beruhigungszeiten, in einem Wechsel von Flut und Ebbe, von Sturm und relativer Stille vor sich geht.

Mit der psychologischen Selbstverständlichkeit, mit der sich das Bewegte und Kontrastierende in den Vordergrund der Beachtung drängt, war man zunächst auf die eigentliche Pubertätsperiode aufmerksam geworden, die, in unserer Rasse und unserem Klima, etwa vom 11./12. bis zum 16./17. Lj. abläuft. Dann erkannte man — Stanley Hall wohl als erster —, daß sich auch in der Kindheit des Menschen, etwa vom 2./3. bis zum 4./5. Lebensjahre, eine vorläufige, natürlich kindlich-deminutiv geformte „Pubertätsperiode" abhebt, deren Kennzeichen

[1] W. Hische, Zur psychologischen Grundlegung der Schullandheimbewegung. Zeitschrift f. päd. Psychologie und Jugendkunde. XXXV, 6. S. 185ff.

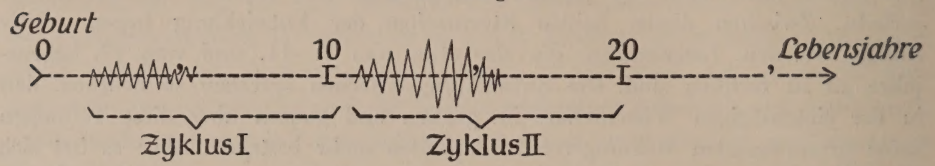
und Unterschiede sich nun Zug für Zug in der weiteren Forschung ergaben. Ein charakteristisches Motiv dieser Art ist z. B. das von Tumlirz, Kroh und Ch. Bühler hervorgehobene 1. und 2. Trotzalter, das einmal der kindlichen und dann, von neuem auftretend, der jugendlichen Reifungsstufe einen deutlichen Akzent verleiht. Zwischen diesen beiden Sturmzeiten der Entwicklung liegen relativ ruhige Perioden, Latenzzeiten, die also etwa vom 7.—11. und vom 17. Lebensjahre an zu rechnen sind. Die Entwicklungstatsachen sprechen so deutlich, daß in der einschlägigen Wissenschaft im großen und ganzen über diese Teilungen keine grundlegenden Meinungsverschiedenheiten mehr bestehen. Aber es hat sich allmählich eine Verschiedenheit in der Zählung der einzelnen Entwicklungsstufen herausgestellt, die im Interesse der weiteren Forschung einer Klärung bedarf. Ich möchte das an Hand eines konkreten Falles darlegen und meine Stellungnahme begründen.

In meiner „Stufentheorie", die den eigenartigen periodischen Verlauf der kindlich-jugendlichen Entwicklung auf phylogenetischer Basis zu erklären versucht, bin ich von der Tatsache ausgegangen, daß sich gerade in den beiden genannten Pubertätszeiten, die etwa um das 4. bzw. das 14. Lebensjahr zentriert sind, die charakteristischen Symptome dieser Flutzeiten der Entwicklung, mutatis mutandis, wiederholen. Aber nicht nur das. Auch die typische Grundlinie der weiteren Entwicklung, die vom Beginn einer Pubertätsperiode durch eine Latenzzeit hindurch bis zum Beginn der nächsten verläuft, kehrt in den wesentlichsten Merkmalen wieder. Wenn man also bisher bei der Abgrenzung und Beschreibung der Querschnitte der jugendlichen Entwicklung gewöhnlich die Eigenart, also die Verschiedenheit der einzelnen Perioden in den Vordergrund gestellt hat, so ist es notwendig, als Ergänzung dazu, den Wiederholungsfaktor in seiner Bedeutung für den Aufbau des jugendlichen Lebens hervorzuheben. Die jugendliche Entwicklung verläuft in Spiralkurven, in Zyklen, in denen sich auch eine Reihe von Teilmotiven und Motivkomplexen „wiederholt", mit den Umformungen allerdings, die der Eigenart der betreffenden Entwicklungsstufe entsprechen. (Vgl. meinen Kopenhagener Kongreßvortrag 1932, abgedr. diese Zeitschrift, 1933, Heft 12: „Der Wiederholungsfaktor im psychischen Aufbau des jugendlichen Lebens.")

Notwendige Folge dieser Auffassung ist, daß die grundsätzliche und primäre Teilung der jugendlichen Entwicklung nach den wiederkehrenden Pubertätsphasen orientiert wird, denn eine neue Stufe kann natürlich erst dann angesetzt werden, wenn der Zyklus der Entwicklung auf entsprechend höherer Plattform von neuem beginnt. Nur die Pubertätsphasen zeigen die scharfen physiologischen und psychologischen Symptome, die für eine Umschaltung, einen Neubeginn, eine vita nuova, kennzeichnend sind. Das bedeutet, daß die Hauptteilung der jugendlichen Entwicklung nur zwei große Perioden enthält, deren erste mit der „Kindheitspubertät", deren zweite mit der „Jugendpubertät" einsetzt.

Dabei ist natürlich nicht zu verkennen, daß diese Hauptperioden auch Zwischenstufungen aufweisen, die sich schon durch den Wechsel von Flut und Ebbe, Sturm und Stille anzeigen. Aber diese Zwischenstufen können nur als sekundäre Teilungen anerkannt werden, weil ihnen die Häufung charakteristischer Symptome fehlt, die bei den eigentlichen Pubertätszeiten mit starker Akzentuierung erscheinen.

Schematisch vereinfacht, mit allen Vorbehalten gegen eine linien- und zahlenmäßige Darstellung biologisch-psychologischer Entwicklungen, ergibt sich also etwa folgendes Bild:



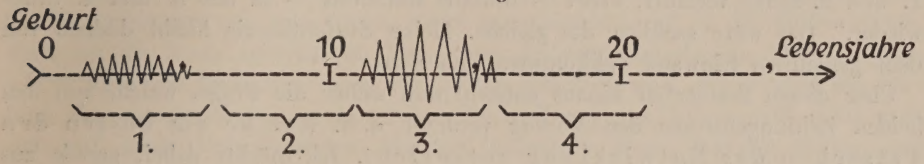
Die Linie der menschlichen Jugend ist in Abständen von 10 zu 10 Jahren geteilt. Ferner sind die beiden genannten Pubertätsperioden, als Zeiten der Unruhe, durch eine Zickzacklinie dargestellt. Der Kindheitszyklus, etwa vom 2./3. bis zum 11./12. Jahre ist durch I, der Jugendzyklus durch II bezeichnet. Innerhalb dieser Zyklen bestehen Unterabteilungen durch den Wechsel von Pubertät und Latenz, die man ziffernmäßig etwa durch Ia, Ib; IIa und IIb zum Ausdruck bringen könnte; sie sind jedoch bereits durch den Gegensatz von Zickzack- und einfacher Linie deutlich genug ersichtlich. Wesentlich ist jedoch die Erkenntnis, daß der gesamte Zyklus I, also Kindheitspubertät mit nachfolgender Latenz, sich — mutatis mutandis — in dem Zyklus II „wiederholt".

Diese Teilung geht in erster Linie von der genetischen Anschauung aus, von den inneren, vitalen Antrieben, die das Leben des jugendlichen Menschen in dieser eigenartigen Stufenform biologisch-psychologisch aufbauen. Es ist wohl kein Zweifel, daß der primäre Antrieb für die Entstehung der Stufung von innen heraus wirksam sein muß und, trotz aller möglichen Modifikationen, nicht von der Umwelt her kommen kann; es wäre sonst nicht zu verstehen, warum jeder junge Mensch, wenn seine Zeit gekommen ist, die gleichen Entwicklungserscheinungen zeigt. Die Vorgänge haben daher etwas von dem Sprossen einer Pflanze, die in bestimmten Abständen einen Kreis von Blättern oder einen Halmknoten ansetzt und schließlich in Blüte und Fruchtreifungen endigt; oder auch von den Metamorphosen eines Schmetterlings und anderer Lebewesen. Die Metamorphose kennzeichnet die Hauptteilung des Entwicklungsganges. Gerade in diesem Zusammenhange zeigt sich, wie die Jugendpsychologie in der Jugendbiologie und ihren phylogenetischen Voraussetzungen fundiert ist. —

Nun aber kann man die Frage der Stufenteilung auch von einer ganz anderen Seite sehen. Ein Pädagoge z. B., der das Kind in erster Linie von außen her, von der Schule aus, sieht, wird nicht ohne weiteres geneigt sein, den beiden Pubertätsperioden den stärkeren Akzent zu geben. Die Schule kann im allgemeinen — ich selbst teile diese Meinung nicht — mit dem Kinde der ruhigen Latenzzeit mehr anfangen, sie wird unter Umständen geneigt sein, gerade diese Latenzzeiten als die wichtigsten zu betrachten, in denen das Kind und der Jugendliche im allgemeinen schulfrommer und lernwilliger sind. Auch ist es zweifellos, daß diese Perioden ruhiger Entwicklung in der Ausbildung des verstandesmäßigen Denkens und des Charakters von hohem Lebenswerte sein können, unter Umständen stärker als die mit Illusionen und Phantasien besetzten Pubertätszeiten. Tumlirz („Reifejahre" u. Ztschrft f. Jugendkunde, Heft 4, 1933) weist mit Recht darauf hin.

Von diesen Gesichtspunkten aus also läßt sich sehr wohl die Ansicht verteidigen, daß die Latenzzeiten an Lebenswert nicht hinter den Pubertätszeiten zurückzustehen brauchen. Wenn man das auch in der Zählung der Stufen zum Ausdruck bringt und die Latenzzeiten als primäre Stufen neben die Pubertätszeiten stellt, so ergibt sich, schematisch vereinfacht, folgendes Bild:

Zählung B



An den Tatsachen der Entwicklungsstufen ist demnach nichts geändert, nur die Zählung ist anders, an Stelle von 2 Hauptstufen mit je 2 Teilstufen treten jetzt 4 Hauptstufen auf. Diese Zählung legt auch Tumlirz seinen Ausführungen zugrunde.

Das Nebeneinander dieser beiden Zählungen, die wir als Zählung A und B unterscheiden können, ist natürlich geeignet, die Klarheit der Grundlinien zu verwirren und damit den Fortschritt der Forschung zu stören. Es hat auch bereits in einem konkreten Falle zu Mißverständnissen geführt, so daß es zweckmäßig scheint, die Frage grundsätzlich an der Hand dieses Falles zu klären. Es ergibt sich dabei die erfreuliche Folgerung, daß zwei Anschauungen, die zunächst äußerlich verschieden erscheinen, im Grunde, wenn man auf die Tatsachen selbst zurückgeht, durchaus einheitlicher Art sein können.

O. Tumlirz hat, unter im übrigen sehr anerkennender Beurteilung meiner „Stufentheorie", doch in seinem Buche „Die Jugendpsychologie der Gegenwart" und in dem schon zitierten Aufsatze „Wiederholungen in der seelischen Entwicklung" (Vjschrft f. Jugendkunde, 1933, 3. J., 4. H.) die Ansicht vertreten, daß meine Stufentheorie „eine entscheidende Tatsache übersieht". Er sagt: „Es gibt keine Wiederholungen auf einander folgenden Stufen, sondern nur weitgehende Parallelen zwischen der ersten (Kindheit) und der dritten (Reifezeit) sowie zwischen der zweiten (Schulalter) und der vierten (Jungmannsalter)."

Der von Tumlirz besonders hervorgehobene Satz, daß „es keine Wiederholungen auf einander folgenden Stufen gibt", ist vollkommen richtig, wenn man die von ihm selbst zugrunde gelegte Zählung der Perioden (Zählung B) zum Ausgangspunkt nimmt. Aber Tumlirz hat übersehen, daß ich auf Grund der Zyklenanschauung von einer anderen Zählung (A) ausgehe, und daß von dieser meiner eigenen Zählung aus meine Theorie vollkommen zu Recht besteht. Tumlirz weist auch im Anschluß an unsere Diskussion auf dem Leipziger Kongreß in seinem letztgenannten Aufsatze darauf hin, daß ich seiner Feststellung nicht zustimmen kann, weil ich nur zwei Hauptstufen unterscheide; aber da der Einwand eines Übersehens und eines Widerspruchs bestehen geblieben ist, so bin ich genötigt, ihn zu widerlegen. In Wirklichkeit besteht kaum ein Gegensatz der Anschauungen zwischen Tumlirz und mir, weil ja die entwicklungsphysiologischen und -psychologischen Tatsachen, unabhängig von der Zählung, genau die gleichen

bleiben, und wir beide letzten Endes von diesen Tatsachen ausgehen. Der Unterschied der Zählung besteht auch nur darin, daß ich die Stufen 1 und 2 bzw. 3 und 4 der Zählung B zu je einem Zyklus I bzw. II (Zählung A) zusammenfasse. Da meine Theorie von den Entwicklungstatsachen ausgeht, ist sie deshalb auch ohne weiteres mit der Tumlirzschen Zählung (B) in Einklang zu bringen, etwa durch die Formulierung: „Die einheitliche Entwicklungslinie, die in der 1. und 2. Stufe verläuft, kehrt — mutatis mutandis — in der 3. und 4. Stufe wieder." Das wäre sachlich das gleiche. Meine Stufentheorie bleibt deshalb von dem genannten Einwand vollkommen unberührt.

Über diesen Sonderfall hinaus entsteht nun weiter die Frage, welche von den beiden Zählungsformen den Vorzug verdient, d. h. welche am besten den Tatsachen der Entwicklung entspricht. Ich möchte dabei, gerade aus entwicklungspsychologischen Überlegungen heraus, für die Zählung A (zwei Zyklen) eintreten, und fasse die Gründe kurz zusammen.

Es ist offensichtlich, daß die primäre Ursache der Stufung von innen her, als genetisches Prinzip wirksam ist, nicht von außen her, als Umweltfaktor. Nur in den Pubertätsperioden tritt eine Fülle psychologischer und physiologischer Symptome auf, die das Erreichen einer neuen Entwicklungsplattform, den Beginn eines neuen Zyklus analoger Erscheinungen kennzeichnet; den Latenzzeiten fehlen diese scharfen Akzente. Diese primären Querschnitte sind von der Natur aus so deutlich betont, daß sie auch in der Zählung entsprechend zum Ausdruck kommen müssen; die Einheitlichkeit des Zyklus, der vom Beginn der einen bis zum Beginn der folgenden Pubertätsperiode läuft, darf nicht durch das Querlegen einer Hauptteilung zerstört werden, wie das in Zählung B geschieht. Um ein Bild einzuführen: Es ist zweckmäßig und entspricht den Tatsachen, wenn auch hier der Tag in volle Stunden und nicht in Halbstunden eingeteilt wird, weil der große Zeiger der Uhr nur bei den vollen Stunden jedesmal einen Kreislauf (Zyklus) von neuem beginnt, während gleichzeitig der kleine Zeiger die Tageszeit (den Lebenslauf) fortschreitend durchläuft.

Die sekundären Entwicklungsabschnitte, wie sie durch den allmählichen Übergang von der Pubertätsperiode zur Latenzzeit gegeben sind, scheinen mir durch eine „Halbstufenteilung", d. h. durch eine nachgeordnete Unterteilung ausreichend deutlich gekennzeichnet. In dieser Form sind sie auch in meiner Theorie (u. a. im Vorwort meines Buches „Die mehrfache Pubertät") von vornherein anerkannt. Auch in der Diskussion meines Hamburger Kongreßvortrages habe ich auf eine Frage von Busemann, ob ich auch Zwischenstufen anerkenne, diese Frage bejaht, aber auf den Primat der Pubertätsphasen hingewiesen, weil sie nach Ausweis der psychologischen und physiologischen Symptome" die Tiefe der Persönlichkeit erfassen". Ich verkenne dabei keineswegs die Bedeutung der relativ ruhigen Zwischenperioden, aber ich wollte ja in meiner „Stufentheorie" auch keine allgemeine Jugendpsychologie geben, sondern eben die Stufenteilung genetisch herleiten, so daß mit Notwendigkeit auch die von der Natur aus akzentuierten Perioden als besondere und primäre Grenzmarken der Stufenteilung erscheinen mußten.

Noch ein anderer von Tumlirz angesetzter Gedankengang ist für die Fortführung der jugendpsychologischen Forschung von Belang, nämlich der Versuch, ein anderes Erklärungsprinzip für die Stufenteilung und das Auftreten von

„Wiederholungen" zu finden. Tumlirz stellt die Frage, warum Wiederholungen überhaupt notwendig sind, und beantwortet sie mit dem „Hinweis auf die Tatsache, daß jede Stufe nicht mehr leisten kann als ihre geistige Höhenlage gestattet, und daß jede Stufe die notwendige Voraussetzung der ihr folgenden bildet."

Tumlirz' Ausführungen zu diesem Punkte geben ausgezeichnete Einsichten in die Schaltungsfolge der Motive innerhalb der Stufen, aber als Erklärung für die Stufung scheint mir sein Ansatz nicht auszureichen, weil er die Stufe voraussetzt, um die Stufe zu erklären. Von einer „Leistungsaufgabe der Stufen" kann ja erst dann die Rede sein, wenn die Stufen schon da sind. Wenn man die Stufung der ontogenetischen menschlichen Entwicklung erklären will, muß man sich auf einen archimedischen Standort außerhalb dieser Stufung stellen, auf ein a priori, von dem aus die Entwicklung des menschlichen Lebens in dieser oder auch in einer anderen Weise möglich wäre. Die Natur hätte, wie ich glaube, auch mit einer anderen, so z. B. mit einer kontinuierlichen Entwicklungsform, ohne den Wechsel von Flut und Ebbe und ohne Wiederholungen, das gleiche Entwicklungsziel erreichen können. Vielleicht hätte diese Entwicklung weniger Psychopathen ergeben als das heute der Fall ist. So wie die Entwicklungsform nun einmal unabänderlich ist, zieht sie auch zahlreiche Gefahren auf die Objekte ihrer Bildungskraft herab, da gerade die Pubertätszeiten bevorzugte Ansatzpunkte für körperliche und geistige Krankheitserscheinungen sind.

Das wird noch deutlicher, wenn wir die physiologischen Symptome der Stufenteilung, insbesondere die sexuell betonten Kennzeichen ins Auge fassen. Die Sexualität soll, dem Sinne der ganzen Entwicklung nach, erst aktiviert werden, wenn der Mensch reif ist und damit die Vorbedingungen für eine gute Erbmasse und eine gute Aufzucht der Nachkommen gegeben sind. Warum hält die Natur die sexuelle Triebhaftigkeit nicht bis dahin latent oder entwickelt sie in ruhigem kontinuierlichem Fortschreiten und Nebeneinanderführen der einzelnen Motive? So wenig wir die Natur pädagogisieren dürfen, so ist doch a priori, wenn es sich um die Ursache der Stufung handelt, kein durchschlagender Grund ersichtlich, der das merkwürdige System der Stufung, so wie es jetzt besteht, als von vornherein notwendig erklärt. Nun es einmal so ist, ist es aufschlußreich und verdienstvoll, die Schaltung der Motive innerhalb der schon bestehenden Stufen zu erforschen und zu beschreiben, aber das Problem der Stufung als solches bleibt dann noch offen. Ausgesprochenes Ziel meiner „Stufentheorie" ist, dieses Problem zu lösen und von der Lösung aus zahlreiche Teilprobleme der Jugendbiologie und Jugendpsychologie in neuem Lichte zu zeigen.

Mit Recht weist Tumlirz darauf hin, daß der Terminus „Wiederholung" für die Wiederkehr analoger Entwicklungsmotive nicht zweckmäßig ist. „Wiederholung" kann leicht im Sinne mechanischer Wiederholung verstanden werden, die schon an sich in biologisch-psychologisch-genetischen Dingen fehl am Platze ist. Würde man „Wiederholung" in diesem mechanistischen Sinn auffassen, so könnte das Neue und Andere, das sich auf dem höheren genetischen Niveau einstellt, nicht zum Ausdruck gebracht werden. Ich habe deshalb bereits in meinem Kopenhagener Kongreßvortrage (1932) den Terminus „Wiederentwicklung" vorgeschlagen, in dem Sinne, daß „das gleiche Grundmotiv auf verschiedenen Entwicklungsstufen wiederkehrt, jedoch mit den Umformungen, die der Eigenart

der betreffenden Entwicklungsstufe entsprechen". Damit wird das Mechanische ausgeschlossen und das Organische betont.

Nicht glücklich scheint mir die Terminierung von Tumlirz, wenn er „die Fortführung bestimmter seelischer Grundeinstellungen und Entwicklungsaufgaben auf höheren Entwicklungsstufen" als „Parallelen" bezeichnet, denn der Begriff der „Parallele" steht dem der „Fortführung" deutlich entgegen, läßt wieder eine mechanistische Auffassung zu und bringt weder die innere Verbindung noch das organische Wachstum zum Ausdruck. Andererseits hat Tumlirz vielleicht recht, wenn er auch den Ausdruck „Wiederentwicklung" noch nicht ganz der Sache entsprechend findet, aber solange kein besserer vorgeschlagen ist, müssen wir uns wohl mit der Tatsache abfinden, daß die Sprache gegenüber den eigenartigen Formen des genetischen Geschehens vielfach Symbol bleiben muß.

* *

Experimentell-psychologische Erkenntnisse über das Übungsproblem.

Von Karl Mierke.

Von praktischen Schulmännern hört man immer und immer wieder die Forderung: „Übung ist not!". Es gibt überhaupt keine pädagogische Richtung, die nicht zugeben muß, daß ein gewisses Maß von bloßem „Übungsunterricht" in der Praxis des Schulalltages unerläßlich ist.

Wenn jedoch diese Forderung nach Übung zu Recht bestehen soll, muß nachzuweisen sein, daß sie das „Gesetz" berücksichtigt, d. h. daß sie hergeleitet werden kann aus den biologischen und psychologischen Gesetzmäßigkeiten, wie sie in den menschlichen Anlagekomplexen und Strukturen vorgezeichnet und vorbestimmt sind. Jegliche pädagogische Zielsetzung, die sich darüber hinwegsetzte, die lediglich bloßen Wünschen und Idealen gerecht zu werden versuchte, ginge sozusagen in den luftleeren Raum — und müßte deswegen früher oder später einmal Schiffbruch erleiden. Das „Material", mit dem es die Erziehung zu tun hat, ist wohl plastisch und bildsam; aber seine Bildsamkeit kann sich nur in gesetzmäßig festgelegten Richtungen und Bahnen vollziehen, die zu erschließen, oberste und vornehmste Aufgabe einer wirklichkeitsgerechten Pädagogik bedeutet. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Forderung, daß eine solche Pädagogik sich zunächst und zuallererst zu orientieren hat über die Ergebnisse erb-, rassen- und entwicklungsbiologischer und -psychologischer Forschung. Im begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes werde ich mich allerdings darauf beschränken müssen, nur diejenigen Erkenntnisse über das Übungsproblem, die wir der experimentellen Psychologie verdanken, aufzuzeigen. Daß es sich dabei zu einem großen Teil um Tatbestände der äußeren Seite psychischen Erlebens handelt, mag wohl einesteils an der Jugend der Wissenschaft selbst liegen, ist aber im wesentlichen dadurch bedingt, daß die experimentelle Psychologie grundsätzlich auf hypothetische, großzügige Würfe verzichtet — und nur auf Aufdeckung solcher (wenn auch zunächst klein und unbedeutend erscheinender) Gesetzmäßigkeiten zielt, die durch exakte, nachprüfbare Untersuchungsmethoden zu erhärten sind. Einer empirisch arbeitenden Wissen-

schaft ist der Weg langwieriger Induktion vorbestimmt, und dieser Weg muß in unserem Falle notwendigerweise bei erfaßbaren peripher-psychologischen Erscheinungen seinen Ausgangspunkt nehmen. Einige der aufgeführten Ergebnisse werden allerdings wohl allgemein und allbekannt sein. Aber soweit ihre Gültigkeit noch besteht, verdienen sie selbstverständlich Berücksichtigung und dürfen nicht ohne weiteres als „veraltet" abgetan werden.

Zunächst erscheint eine genaue Fassung des Übungsbegriffes notwendig. Bloße Wiederholung ist nicht Übung. Ein Widerspruch in sich liegt auch in dem in der medizinischen Literatur üblichen Sprachgebrauch von der „passiven Übung". Diese ist immer aktional, beruht in „gewollter" Tätigkeit. Doch kann man eigentlich von ihr erst sprechen, wenn die deutliche Absicht besteht, die Leistung zu verbessern. Das Willensmoment, die „Determination" (vgl. Ach: Die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen 1905) ist also das wichtigste Merkmal. Man faßt mitunter den Begriff der Übung auch wohl „zuständlich" als Können oder als Fertigkeit, d. i. als den endlichen Effekt des Tätigseins (wie man auch Bildung oder auch Erziehung sowohl als Tätigkeit selbst oder als Ergebnis dieser Tätigkeit faßt). Aktionale Übung umschreibt hingegen nur das Tätigsein selbst in bestimmter Richtung und „determiniert" durch die Absicht, etwas „gut und jederzeit" zu können. Dementsprechend dürfte man auch definieren: Übung ist die bewußte und gewollte größtmögliche Entfaltung vorhandener Anlagen — oder kurz: sie ist beabsichtigte Leistungssteigerung. W. Neuhaus („Die Übung und ihre Wirkung", Hochschulbl. f. Leibesübg. 1932 — und „Psycholog. Fragen aus d. Geb. d. Leibesübg. u. Körpererziehg." in Vorbereitung) legt in diese Begriffsfassung auch den Unterschied zwischen Üben und Automatisieren. Ersteres ist ihm ein Gestaltungsprozeß unter der Absicht der Leistungsverbesserung, letzteres nur die einfache Fixierung gegebener Abläufe ohne Rücksicht auf Qualität.

Derartige begriffliche Definitionen umschreiben ein Zweifaches: die „Übungsfähigkeit", die aus der Veranlagung des Individuums resultiert, und den „Übungswillen", der durch Schule, Erziehung, Milieu, Korrektur usw. beeinflußbar ist. Daß diese psychologischen Begriffsfassungen den realen Tatsachen gerecht werden, geht aus den auf allen Gebieten der Motorik beobachtbaren sprunghaften Leistungssteigerungen hervor; rein physiologisch bedingte Leistungskurven würden immer nahezu stetig verlaufen.

Die einfachste psychologische Methode zur Untersuchung des Übungsproblems ist die der Beobachtung, die man einteilen kann in Fremd- und in Selbstbeobachtung. Die letztere ist von meinem Lehrer N. Ach verfeinert zur experimentellen Selbstbeobachtung, bei der die Bewußtseinsabläufe durch das Experiment zwangsläufig gesetzt sind (vgl. Ach: Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig 1910). Die Beobachtungen lehren nun, daß auf allen Gebieten der Motorik am Anfang der Übung eine Reihe von Bewegungen steht, die mit der beabsichtigten Leistungssteigerung nichts zu tun haben, z. B. häufig beim Kinde Grimmassieren, Zappeln usw. Diese unzweckmäßigen Reaktionen werden nach und nach im Sinne eines ökonomischen Verhaltens abgebaut, und die zweckdienlichste Bewegung sondert sich heraus. Erst nach ihrer vollkommenen Beherrschung können kritisch-intellektuelle und auch ästhetische Momente berücksichtigt werden. Das gilt auch für alle Gebiete des Geistigen. (Erst nach voll-

kommener Beherrschung der Technik eines Instrumentes kann man versuchen, musikalisch-hochwertige Leistungen zu erzielen; dasselbe gilt entsprechend von der darstellenden Kunst. Eine mitreißende Rede setzt ein großes Maß an Sprech- und Modulationstechnik voraus.) Zu einer gerechten Kritik über eine Leistung ist darum nur der berufen, dem die Schwere der Aneignung bewußt ist.

Für jede Leistungssteigerung kommt es darauf an, daß man das Ziel möglichst hoch setzt und darauf den Übungsweg unterteilt, so daß dem Individuum die Möglichkeit des Strebens nach Einzeletappen gesichert bleibt. Von dem ersten Bewußtwerden der Fertigkeit hängt das Selbstvertrauen ab, das wiederum anregend auf weiteres Steigern wirkt. Das zeigt sich bereits beim Kleinkinde, das gerne dadurch unter Beweis stellt, daß es eine bestimmte Sache kann, daß es sie immer wieder vorführt und Fremdhilfe dabei unbedingt ablehnt. Man soll deswegen ein Kind niemals durch das übereilte Urteil „Das kannst du doch nicht" vorzeitig entmutigen. Es drängen sich sonst leicht an die Stelle des notwendigen Selbstvertrauens Minderwertigkeitskomplexe, die infolge ihrer starken Beharrungstendenz auch noch nach längeren Zeitintervallen und in andersartigen Situationen neue Übungsabläufe hemmend beeinflussen können.

Besondere Beachtung verdient bei jedem Übungsprozeß die Willensseite. Bei willensschwachen Menschen, aber auch schon bei leichtablenkbaren Sanguinikern genügen Anregungen des Interesses und des Pflichtbewußtseins, sowie Hinweise auf den subjektiven und objektiven Wert des gesetzten Zieles zumeist nicht. An ihre Stelle muß anfänglich einfach der äußere Zwang treten, der dann bei fortschreitender Besserleistung durch subjektive Motive abgelöst werden kann. Wenn aber schließlich mehr als eine bloße Dressur erreicht werden soll, so müssen die gestaltenden Absichten ausgehen von der autonomen Persönlichkeit selbst. Diese Subjektivität der letzten Entscheidungen gilt auch für die Korrektur; der Erzieher kann zum Verbessern nur anregen.

Komplexe Handlungen zerlegt man vorteilhaft in Teilhandlungen, die von Fall zu Fall neue Willensimpulse erfordern. Aus ihrer Verbindung werden wieder Ganzheiten, und es genügt dann lediglich die Gerichtetheit auf die Ganzheit, um den Gesamtablauf zu bewerkstelligen (Klavierspiel, Schreiben, Vortrag und Rede usw.). Mit wiederholtem Üben tritt das Willensmoment zurück; die objektiven Gegebenheiten übernehmen seine Funktion. Mit dem Gegebensein von bestimmten objektiven Tatbeständen, Situationen usw. stellt sich ohne weiteres eine Tätigkeitsbereitschaft ein. Aus dem Wollen wird ein Sollen. Die Handlung wird automatisiert, wie z. B. die Tätigkeit am laufenden Band (vgl. Düker: Psycholog. Untersuch. über freie und zwangsläufige Arbeit. Leipzig 1931). In einem solchen automatisierten Prozeß betätigt sich das durch die Verlagerung des Antriebsmotives auf das Objekt entlastete Ich häufig darin, daß es nunmehr die Arbeit rhythmisch (Turnübungen usw.), bzw. ästhetisch (Vortrag usw.) gestaltet.

Zur Feststellung der Gesetzmäßigkeiten fortlaufender Arbeit sind eine ganze Reihe von experimentell-psychologischen Methoden ausgebildet worden. Über „körperliche" Arbeitsprozesse geben die Untersuchungen mittels Ergographen (vgl. Schulze: Aus der Werkstatt der experimtll. Psychologie. Leipzig 1921) aufschlußreiche Kurvenbilder, in denen sich deutlich die Einflüsse psychischer Faktoren widerspiegeln.

Kontinuierliche „geistige" Arbeit kann untersucht werden mit Hilfe

der Kraepelinschen Additionsmethode (vgl. Kraepelins „Psychologische Arbeiten"). Der sogenannte Bourdontest ist von Baade insofern verbessert, als er an Stelle eines inhomogenen Textes gleichförmig gebaute Buchstabengruppen für das Durchstreichen bestimmter Buchstaben in festgesetzten Zeitintervallen benutzte.

Kern („Wirkungsformen der Übung") benutzte für seine Versuche das Quersummenziehen aus 5 Ziffern, eine modifizierte Durchstreichmethode, sowie das sogenannte Punkt- und Labyrinthschreiben. Weiter dienten dem gleichen Zweck das von Düker angewandte Verfahren der freien und der Zwangsarbeit (Düker: a. a. O.), die Achsche Serienmethode (Ach: Untersuchungen z. Psychologie und Philosophie, 1. Bd. Leipzig 1913; Hillgruber: Fortlaufende Arbeit und Willensbetätigung, ebdsbst.) sowie die von Ach und von mir ausgebildeten Objektionsmethoden (Ach: „Finale Qualität und Objektion", Arch. f. d. ges. Psycholg. Leipzig 1932; Mierke: „Über die Objektionsfähigkeit und ihre Bedeutung für die Typenlehre." Leipzig 1933). Es würde zu weit führen, diese Methoden im einzelnen zu beschreiben. Ich werde mich im Folgenden auf die Herausstellung der wichtigsten Ergebnisse beschränken müssen.

Kraepelin bezeichnet diejenigen Faktoren, von deren Wirksamkeit der Ablauf der kontinuierlichen Arbeit abhängt, als die psychophysischen Grundeigenschaften des Individuums. Zu ihnen rechnet er die Ermüdbarkeit, die Übungsfähigkeit, die Anregbarkeit, die Antriebsfähigkeit und die Gewöhnungsfähigkeit. Ach fand bei seinen Versuchen die gleichen Faktoren wirksam, fügte aber noch ergänzend hinzu 1. die Perseveration (vgl. Wiedenberg: „Die perseverierende Hemmung bei fortlaufender Tätigkeit". Leipzig 1913 [Untersuchg. z. Psychologie]; Gläßner: „Willenshemmung und Willensbahnung", ebdsbst.; desgl. Kühle: „Perseveration von Vorstellungen") und 2. die Bedeutung des Entlastungstriebes und der Objektionsfähigkeit (Ach: „Finale Qualität ...", a. a. O.).

1. Ermüdbarkeit ist die Erscheinung, daß durch die Arbeit selbst eine Herabsetzung der Leistung bedingt ist. Sie wächst mit der Dauer der Arbeitsleistung. Körperliche Ermüdung setzt auch geistige — und umgekehrt voraus. Sie wird herbeigeführt entweder durch Herabsetzung des notwendigen Energiematerials (= Alkalireserven) oder durch die infolge des erhöhten Stoffwechsels erzeugten Zerfallsprodukte (= Kenotoxine = hochmolekulare Eiweißstoffe oder Milchsäureansammlungen), die durch rechtzeitige Lähmung der Nervenendplatten eine Überinanspruchnahme der arbeitenden Organe, Muskelgruppen usw. verhindern sollen. Ihnen können Antikenotoxine oder auch Anregungsmittel, wie Koffeïn kompensierend entgegenwirken. Die subjektive Bewußtseinslage der Müdigkeit ist an sich kein sicheres Kriterium für objektiv bestehende Ermüdung.

2. Unter Übungsfähigkeit versteht man die Erscheinung, daß durch das Tätigsein selbst eine fortschreitende Besserleistung der betreffenden Arbeitsart gezeitigt wird. Große Übungsfähigkeit scheint durchweg mit geringer Übungsfestigkeit einherzugehen (ähnlich wie auch bei Gedächtnisversuchen); ebenso ist sie in der Regel mit starker Ermüdbarkeit verbunden. Das Verteilungsgesetz besagt, daß es für die Übungsfestigkeit günstiger ist, wenn man die Einzelübungen über eine größere Zeitspanne verteilt; jegliches Häufen von Übungen ist also unpraktisch. Sprunghafte Fortschritte sind zumeist dadurch verursacht, daß das betreffende Individuum seine Methode ändert, z. B. in abgeänderter Weise zusammenfaßt, rhythmisch gestaltet, intellektuelle Hilfen nutzt usw. Das Übungs-

gesetz sagt, daß je länger die Arbeit dauert, desto geringer die Leistungszunahme ist, daß demnach die anfänglich steil ansteigende Leistungskurve sich allmählich verflacht. Der Übungsverlust durch Unterbrechung ist dabei aber zu Beginn eines Arbeitsprozesses größer als in späteren Zeitphasen. Das orthogenetische Übungsgesetz lehrt: Je jünger eine Vp. (= Versuchsperson), desto geringer ist zwar die Anfangsleistung, aber um so größer ist die Übbarkeit (also der Tangens der ersten Strecke der Leistungskurve). Mit zunehmendem Alter nimmt durchweg die Übungsfähigkeit ab, jedoch individuell durchaus verschieden stark. Das differentielle Übungsgesetz behauptet, daß bei hoher Anfangsleistung ein meist niedrigerer Übungsgewinn zu verzeichnen ist als bei ursprünglich geringerer Leistung. Ob überhaupt je ein Übungsmaximum erreichbar ist, ist bislang noch nicht festgestellt worden. Diese Ergebnisse lassen es geraten erscheinen, bei psychotechnischen Eignungsprüfungen wenigstens erst dann eine Rangplatzliste aufzustellen, wenn die Leistungskurven ein gewisses „Übungsplateau" erkennen lassen.

3. Die Anregbarkeit liegt darin begründet, daß sich unser psychophysischer Mechanismus ähnlich wie eine Maschine verhält. Die Trägheit der Massen muß erst überwunden werden, wenn die Maschine „auf Touren" kommen soll. So resultiert aus jeder vorhergehenden Arbeit eine Erleichterung für die nachfolgende. Amberg stellte zu diesem Problem auf Anregung von Kraepelin Untersuchungen über den Wert der Arbeitspause an. Dabei ergab sich, daß bei über 15 Minuten langen Pausen die vorhandene Tätigkeitsbereitschaft vollständig abklingen konnte. Im allgemeinen ist aber der Erholungswert einer Pause abhängig von der spezifischen Art der Arbeit. Ein generelles Gesetz über Pausenlage und Pausenbeschaffenheit konnte deswegen nicht aufgestellt werden.

4. Die Antriebsfähigkeit äußert sich im Anfangs-, Schluß-, Ermüdungs- und Wechselantrieb. Leicht ermüdbare Menschen reagieren besonders häufig mit derartigen Antrieben. Bei Alkohollähmungen (Hildebrandt: Beeinflussung der Willenskraft durch den Alkohol. Untersuchgn. z. Psychlg. 1. Bd. Leipzig 1913) konnte das Wissen um den Ermüdungszustand sogar eine stärkere Willensanspannung (= Ermüdungsantrieb) und infolgedessen eine zeitlich eng begrenzte Besserleistung bewirken. Der durch die Abwechslung gesetzte Antrieb scheint sich beim extravertierten = zyklothymen Menschentyp, der gekennzeichnet ist durch eine mehr verteilte Aufmerksamkeit und größere Beeinflußbarkeit, mehr geltend zu machen als bei dem mehr autistisch veranlagten introvertierten = schizothymen Typ. (Zur Typologie vgl. Kretschmer: Körperbau und Charakter. Berlin 1926; Jung: Psychologische Typen. Zürich 1926; Pfahler: System der Typenlehren. Leipzig 1929; die Arbeiten von Dambach, Bayer usw. im Ergzgs.-Bd. 14 der Zeitschr. f. Psychlg. Leipzig 1929; Mierke: Über Typenlehren und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Die Deutsche Schule 1931/12.)

Die Achschen Serienmethoden, die nach dem Prinzip der „Arbeit am laufenden Band" aufgestellt sind, schalten diese Antriebseinflüsse aus, da die Vpn. dauernd unter dem Zwang der Arbeit stehen. Bei diesen Versuchen mußten gegen die durch Erlernung von sinnlosen Silben in feststehender Ordnung geschaffenen assoziativen und perseverativen Widerstände heterogene Arbeit am gleichen Material (Reimen, Umstellen usw.) durchgeführt werden. Sie erbrachten das Schwierigkeitsgesetz der Motivation: Mit steigender Schwierigkeit wächst auch der Wil-

lensimpuls (Determination) und damit die Besserleistung. Dabei ist noch zu bemerken, daß auch diese Determination übbar und somit verbesserbar ist. Das Achsche Gesetz der speziellen Determination sagt, daß die Verwirklichung einer Aufgabe um so schneller und sicherer eintritt, je spezieller die Absicht gewesen ist. Es ist also für die Arbeits- und Lebenspraxis günstig, seinem Wollen einen konkret-abgegrenzten Inhalt zu geben.

5. Die Gewöhnungsfähigkeit zeigt sich im raschen Anstieg einer Leistung nach den ersten 2—3 Übungstagen. Sie ist bedingt durch den Fortfall der anfänglich vorhandenen Hemmungen, Befangenheit usw., ferner durch den Abbau unzweckmäßiger Nebenhandlungen und des Beachtens von Nebenreizen. Die Tätigkeit selbst gestaltet sich immer ökonomischer. Ebenso macht sich allmählich die Gefügigkeit des Materials und des Werkzeuges geltend. Düker zeigte, daß zwangsläufige Arbeit durchweg qualitativ und quantitativ bessere Resultate ergab als freie Arbeit, bei der die zeitliche Arbeitsleistung dem freien Ermessen der Vpn. überlassen wurde. Durch das im zwangsläufigen Arbeitsprozeß gesetzte „Sollen" wird gleichsam die Ichseite des tätigen Subjektes von Entschlüssen und Impulsen entlastet und dadurch psychophysische Energie frei für die Bessergestaltung der Arbeit. Zwangsarbeit bringt nach Düker auch geringere Ermüdung mit sich als freie Arbeit. Mit der Gewöhnung hängt auch die Erscheinung einer gewissen Tagesdisposition zusammen. Doch sind die Tagesleistungsschwankungen in der Hauptsache bedingt durch konstitutionelle Faktoren: Nervensystem, Herzfunktion usw. (vgl. Tages- und Jahreszeitkurve der Leistungen, Morgen- und Abendarbeiter usw.).

6. Entlastungstrieb und Objektionsfähigkeit stehen im Kausalverhältnis zueinander. Der Entlastungstrieb gehört zu den allgemeinen Voraussetzungen der Objektion. Ach (a. a. O.) versteht unter Entlastungstendenz einen tief im Seelischen verwurzelten Trieb, der dahin wirkt, die Ichseite des Bewußtseins zu entlasten und dadurch frei zu machen für andersartige Aufgaben. Dabei vollzieht sich die Entlastung in der Weise, daß die Erlebnisse der Ichseite des bewußten psychischen Geschehens auf die Objekt- oder gegenständliche Seite verlagert werden. So können z. B. irgendwelche Gefühle, bei denen ja die Subjektivität eine Grundeigenschaft ist, den Gegenständen unserer Betätigung als neue Qualitäten (z. B. als Sympathie oder Antipathie) mitgeteilt werden. Oder aus dem Tätigsein mit oder an Gegenständen resultieren neue, dem Objekt zuerkannte Qualitäten der Gefügigkeit oder der Zwecksetzung (Finalität). Diese können zu den wesentlichsten Eigentümlichkeiten der Objekte werden — und jeder neue diese Objekte betreffende Apperzeptionsakt wird auf Grund dieser Qualitäten gestaltet. Den Vorgang der Projektion dieser ursprünglich subjektiven Qualitäten in die Betätigungsobjekte nennt Ach die Objektion.

Es gelang mir u. a., durch ausgedehnte Experimente nachzuweisen, daß die verschieden starke Objektionsfähigkeit zu den von Jung und von Kretschmer herausgestellten extravertierten = zyklothymen und introvertierten = schizothymen Persönlichkeitstypen in engster Korrelation steht. Der Extravertierte ist objektionsfähiger. Bei ihm werden die Dinge, an denen sich sein Tätigsein vollzieht, leicht zu einem lebendigen Teil des erlebenden Ich; er geht in ihnen auf; er ist ihnen gegenüber anpassungsfähiger, wendiger in der Wahl der geeigneten Mittel und Hilfen zur Erreichung seines Zieles. Ein starker Entlastungstrieb

ist ein Grundfaktor seiner Persönlichkeitsstruktur. Dieser ist ihm (bei seiner starken Beeinflußbarkeit durch objektive Gegebenheiten) gleichsam eine Kompensation, eine Art Selbstschutz gegen die Überinanspruchnahme des Ich. Daraus erklären sich seine ökonomischen Talente, seine Vielseitigkeit, seine Geschäftigkeit und Unbeständigkeit, sowie seine Gewandtheit im Üben. — Der Introvertierte oder Schizothymiker dagegen ist Autist. Er sperrt sich gegen eine Überfülle von außen auf ihn eindringender Erlebnisse. Er muß sich notwendigerweise so verhalten, da sein Entlastungstrieb und somit seine Objektionsfähigkeit schwach entwickelt sind. Jedoch ist er stark perseverativ veranlagt; d. h. die Erlebnisse, auch die Gefühle, Absichten, Einstellungen usw. klingen und wirken in ihm lange nach. Ausdauer, Konsequenz, aber auch pedantische Starrheit und Hartnäckigkeit, mitunter sogar Uninteressiertheit kennzeichnen seine Übungsart. — In diesen Gesetzmäßigkeiten liegt die Bedeutung der „typischen" Veranlagung für die Gestaltung eines Übungsprozesses.

Der Objektionsvorgang begünstigt ferner das Automatisieren oder Mechanisieren von Handlungen. Dabei verstehen wir unter automatisierten Handlungen solche, die maximal geübt sind — und die darum unter Fortfall von Mittelgliedern erheblich rasch und einfach vor sich gehen. Es ist eine Entlastung des Bewußtseins erfolgt; die Handlung wird schon ausgelöst durch den Anreiz des Objektes, also ohne besondere Einschaltung neuer Willensimpulse. Wirklich automatisierte Handlungen (z. B. fließendes Schreiben, Sprechen, maximal geübte sportliche Bewegungen, gewohnte Arbeiten am laufenden Band usw.) können u. U. gleichzeitig mit anderen ausgeführt werden, ohne daß ihre Zeitdauer eine Verlängerung erfährt. Hier berühren Gewöhnungs- und Objektionserscheinungen einander.

7. Perseverationserscheinungen zeigen sich gleichfalls auf allen Gebieten der Motorik. Jede geübte Bewegung hinterläßt eine gewisse Disposition zu ihrer weiteren automatischen Hervorrufung. Der motorische Impuls beharrt oder perseveriert. Aus der Psychophysik ist folgendes, leicht nachzuprüfendes Experiment bekannt: Hebt eine Vp. nacheinander zwei äußerlich absolut gleichartige Körper A und B, von denen A = 500 g, B = 650 g wiegt, so erscheint ihr selbstverständlich B schwerer. Lasse ich nun anschließend von der gleichen Vp. etwa 30 mal die äußerlich ebenfalls gleichartigen Körper A und C (C = 2500 g) hintereinander rhythmisch heben — und nach diesem Einstellungsversuch wieder einmal A mit B vergleichen, so erscheint jetzt B leichter als A, obgleich er objektiv schwerer ist. Der Grund dafür liegt in der Beharrung des motorischen Impulses. Infolge des Einstellungsversuches wird nämlich nunmehr auch der an 2. Stelle zu hebende Körper B mit dem gleichen starken Impuls gehoben, wie ihn C erforderte. Er löst sich infolgedessen, da er beachtlich weniger Schwerewiderstand leistet, schneller von seiner Unterstützungsfläche, und diese kürzere Latenzzeit bewirkt das falsche Urteil „leichter". Derartige motorische Perseverationen klingen sehr langsam in der Zeit ab. Diese Gesetzmäßigkeit zeigt sich im praktischen Leben z. B. darin, daß man einmal hinlänglich geübte Bewegungstechniken (Schwimmen, Radfahren, Griffekloppen usw.) kaum jemals wieder verlernt. Das gilt natürlich auch für das rechtzeitige, maximale Üben bestimmter motorischer Techniken in der Schule (vgl. die gefällige Handschrift, saubere Sprechtechnik, gute Form im Auftreten und Benehmen usw.), zumal eine einmal festgelegte saloppe

Übungsform in ihrer ganzen abstoßenden Häßlichkeit genau so fest beharren kann. Schulung heißt eben immanente Übung. Diese Erkenntnis hat unsere alte und unsere neue Armee so trefflich werden lassen, und auch die Kraft politischer Organisationen liegt nicht zuletzt begründet in der unerschütterlichen Beharrlichkeit ihrer Schulung.

Zu untersuchen, wie nun alle die genannten psychophysischen Gesetzmäßigkeiten im Schulbetrieb Anwendung und Berücksichtigung finden können, kann nicht mehr Aufgabe der experimentellen Psychologie sein. Mit diesen Problemen muß sich die praktische Pädagogik auseinandersetzen. Sie muß es tun, weil ihr Material diesen Gesetzen unterliegt und weil dadurch ihre Arbeitsrichtung von vornherein bestimmt wird. Damit soll nun auf keinen Fall einem „Entwicklungsfatalismus" das Wort geredet werden, derart daß die Pädagogik als „einfache Technologie" nur auf bestmögliche Erfüllung eindeutig-strukturell festgelegter Gesetzmäßigkeiten zu sehen habe (vgl. dazu Krieck: Erziehungsphilosophie. München 1930). Die Pädagogik ist schon eine durchaus selbständige Wissenschaft. Sie muß sich nur, auch wenn sie sich im Sinne Nohls (Geißler: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza 1929) für „autonom" hält, ihrer Grenzen bewußt bleiben. Und diese Grenzen sind ihr durchaus eng gezogen, sei es einerseits durch die allgemeinen religiösen und ethischen Grundwahrheiten, sei es durch die unbedingt notwendige Rücksicht auf die Formen der menschlichen Gemeinschaft, innerhalb derer sie sich auswirken möchte, also auf die Staat und Volk tragenden nationalen und sozialen Ideen, sei es weiter durch rassische, stammeseigentümliche oder auch durch konfessionelle Besonderheiten der Gesellschaft. Der Spielraum für pädagogische Wirksamkeit ist durchaus nicht weit, und seine letzten, unverrückbaren Grenzen liegen in den unabänderlichen biologischen und psychologischen Naturgesetzen.

* *

Schrifttum.

Vilhelm Rasmussen, Ruth. Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens. Aus dem Manuskript übersetzt von A. Rohrberg. München 1934. Oldenbourg. 303 S. mit 1 Tafel und 96 Abbildungen. Broschiert 7.50 M.

Wenn dies Buch auch den wissenschaftlichen Ansprüchen, wie sie für die Tagebuchführung über kindliche und jugendliche Entwicklung zuletzt von William Stern angegeben worden sind, nicht in allen Stücken genügt, wird man immerhin die Sammlung gern in die Reihe des artgleichen, bis in das 18. Jahrhundert zurückreichenden Schrifttums aufnehmen und sie bei der Verfolgung kinderpsychologischer Fragestellungen mit heranziehen dürfen. Daß hier ein dänisches Kind beobachtet worden ist, reizt zur vergleichenden Betrachtung, mag gleichwohl der einzelne Fall die Vorsicht bei Verallgemeinerungen sehr wach halten müssen. Es sind beide Eltern, die das Material aufgezeichnet haben. Der Vater ist Pädagoge und ist durch andere Veröffentlichungen, von denen zwei frühere Bücher ebenfalls in deutscher Übersetzung vorliegen, als psychologisch geschult erwiesen. Die Aufzeichnungen sind von der Geburt an bis zur Schwelle des 18. Lebensjahres geführt worden, anfangs umfänglicher, später so dürftig, daß sie über das 16. und 17. Lebensjahr zusammen noch nicht 6 Druckseiten füllen. Ausdeutungen der Befunde vermeidet das Buch, wohl aber sind durchweg kategoriale Leitwörter an den Seitenrändern angegeben, die den Durchblick in bestimmten Richtungen erleichtern, die aber teilweise zu allgemein gehalten sind („Ästhetik, Religion"), als daß sie für die Verfolgung speziellerer Fragen eine dienstbare Vorarbeit bedeuten. Einen Reiz geben dem Buch die zahlreichen Wiedergaben von Kinderzeichnungen aus den verschiedenen Altersstufen, und dies um so mehr, als sich in ihnen eine offenbar ungewöhnliche Begabung enthüllt. Wertvoll ist auch der pädagogische Gehalt der und jener Niederschrift; z. B. verdienen Beachtung die Stellen über die sexuelle Aufklärung, die in diesem Falle durch unbefangene herzhafte Offenheit in glücklichster Weise gelingt. —r.

Marianne Müßler, Das Bauen des Kindes mit zweifarbigem Material. Neue Psychologische Studien, hrsg. von Felix Krüger und Hans Volkelt; Das bildnerisch gestaltende Kind, Heft I. C. H. Beck. München 1933. 124 S. Geh. 6.— M.

„Soll man dem Kind mehrfarbige Baukästen geben oder nicht, und wenn ja, welcher Art sollen diese sein?" Diese Frage soll aus den psychologischen Voraussetzungen beantwortet werden. — In einer ersten Versuchsreihe wurden 4—13jährige Kinder mit Baukästen verschiedener Farb-, z. T. auch verschiedener Formzusammenstellung beschäftigt. Die Beobachtung des Gestaltungsvorgangs, die Beurteilung der Ergebnisse wie der zugehörigen Aussagen und Werturteile der Kinder während und nach dem Bauen lieferten Gesichtspunkte für die weitere Versuchsanordnung.

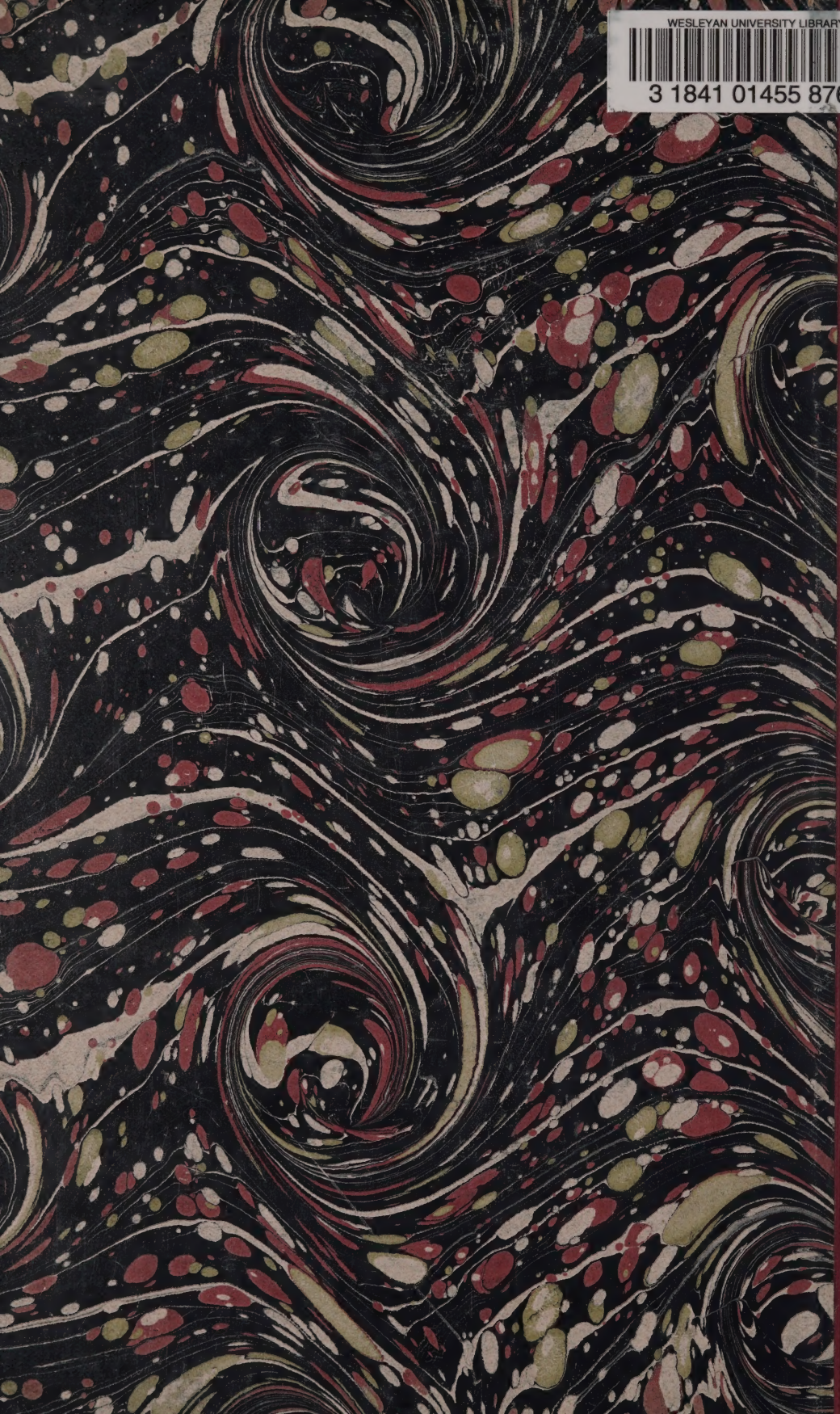
Zunächst sollen die Kinder auf Grund ihrer im vorausgehenden gewonnenen Bauerfahrungen eine Rangordnung unter denBaukästen treffen. Es zeigte sich, daß zwar das neutrale, holzfarbene Material von älteren Kindern mehr und mehr bevorzugt wurde, daß aber die Bauerfahrungen selbst, insbesondere die größeren Schwierigkeiten, die ihnen beim Bauen mit zweifarbigen Baukästen entstanden, für die Auswahl des geeignetsten Kastens kaum mitbestimmend wurden. So stark wirkt der Reiz der Farbe, selbst nach mehrfachem Umgang mit dem Material. Die zweite Versuchsreihe bringt bestimmter umgrenzte Aufgaben. Durch das Baumotiv, sowie durch eine zwischengeschaltete Aussprache mit der Vl.in wurde die Entsprechung von Gegenstand und Darstellung hinsichtlich der Farbigkeit nahegelegt. Ein von Natur buntes Motiv sollte die Kinder zum zweifarbigen Bauen, ein relativ einfarbiges hingegen zum Bauen mit einer oder mit der Holzfarbe führen. Auch diese Versuchsreihe zeigte, daß sich die Kinder „nicht immer von der Naturfarbe des Gegenstandes leiten ließen".

Die tabellarische Zusammenstellung der Ergebnisse dieser Reihe und die Gruppierung der Vpn., die auf S. 78 gegeben wird, kann jedoch wenig befriedigen, wenn man damit die glücklicherweise ausführlich wiedergegebenen Einzelprotokolle vergleicht. Verfasserin findet es auffallend, daß bei der zahlenmäßig größten Gruppe 1, die die „farbrichtige Darstellung" anstrebte, sich „für alle vier Motive fast dieselben Zahlenverhältnisse ergaben", und daß sich diese Kinder „stark überwiegend für das holzfarbene Material entschieden". Vor allem bezüglich der relativ bunten Motive (Garten und Kirche) steckt darin ein Widerspruch, der durch den Hinweis auf das bequemere und freizügigere Arbeiten mit einfarbigem Material nicht ganz aufgehellt wird. Verfasserin führt zwar schon an früherer Stelle aus, daß die Kinder mit zunehmendem Alter überhaupt mehr zum Bauen mit dem neutralen, holzfarbenen Material übergehen. Trotzdem besitzt die Tabelle auf S. 87 wenig Beweiskraft dafür, daß „die Zahl der Kinder, die sich sofort für die farbgemäßere Darstellung entschieden, im Laufe der Versuche" zugenommen habe. Die Prozentzahlen für „Lokomotive" und „Garten" auf der einen und die für „Kirche" und „Schule" auf der andern Seite sind kaum vergleichbar, weil bei letzteren Motiven die jüngeren Kinder fehlten. Bei der an sich kleinen Vpn.-Zahl hätten sie den unwahrscheinlichen Abstand zwischen 39% und 66% stark verringert. Derart rasch werden dieselben Kinder in verhältnismäßig kurzer Zeitspanne wohl kaum von dem eigentlichen, dem ästhetisch-spielmäßigen Sinn eines Baukastens absehen lernen. Zum andern aber hätte das ganz andere Verhältnis des Kindes zur Farbe beachtet werden müssen, das sich schon in der ersten Versuchsreihe und im anschließenden Rangordnungsversuch zeigte. Die Farbe behielt auch bei diesen Aufgaben mehr Ausdrucks- als sachlich distanzierten Darstellungscharakter, so daß der Gesichtspunkt der Farbrichtigkeit, wie er von der Verf.in an die Vpn.-Gruppe 1 herangetragen wurde, nicht das Wesentliche treffen konnte. Z. B. baute Herta S. (12,4) S. 82, 80 und 86 die Lokomotive „am liebsten" rot, die Kirche dunkelblau, die Schule holzfarben — doch offenbar aus anderer Auffassung von „Farbrichtigkeit" als Verf.in meinte. Dieses Kind hat die Farbe, ohne es allerdings sagen zu können, in ihrer symbolhaften Bedeutung (das „Heiße", das „Ruhige" usf.), nicht aber zur „richtigen", gegenständlichen Entsprechung genommen. — Der Wandel im Verhalten des Kindes zur Farbe ist außerdem nicht deutlich genug geworden, weil für vergleichende Betrachtungen die Vpn.-Zahl zu klein ist. Die Entscheidung, ob „einfarbig oder bunt", würde aus typologischen, wie aus ästhetisch-erzieherischen Gründen zu einem Sowohl-Alsauch führen. Dafür spricht vor allem die Bemerkung auf S. 113, „daß sich unter dem Einfluß der verschiedenen Farben für die Vpn. auch der Sachsinn der Bauwerke, ja das ihnen im Erleben zukommende Gestaltgepräge ändert". Das wird in den Erhebungen des 3. Teils über „das Vergleichen fertiger, formgleicher, farbverschiedener Bauwerke durch Kinder und Erwachsene" sowohl durch Aussagen, wie durch den Vergleich der Durchschnittsrangordnungen überzeugend dargestellt. Die Arbeit ist ein guter Beleg dafür, wie sehr das Bauen zum zweckfreien Gestalten auffordern und dadurch den Zugang zum ästhetisch geleiteten Gestalten und Betrachten öffnen kann.

Weilburg (Lahn). Rudolf Schaal.

* *
*

DATE DUE


WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01455 8761